

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO
PROGRAMA DE DOUTORADO**

Adriana de Lacerda Rocha

**O PROFESSOR REFLEXIVO E O PROFESSOR DE DIREITO:
UMA PESQUISA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO NOS CURSOS
DE DIREITO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC como requisito à obtenção do título de Doutor em Direito, área de concentração em Direito, Estado e Sociedade.

Florianópolis

2011

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca Universitária da
Universidade Federal de Santa Catarina

R672p Rocha, Adriana de Lacerda

O professor reflexivo e o professor de Direito [tese]; uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de direito da grande Florianópolis/ Adriana de Lacerda Rocha; orientador, Horácio Wanderlei Rodrigues.-Florianópolis, SC, 2011.

410 p.: 41grafs.,40 tabs.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas. Programa de Pós-Graduação em Direito.

Inclui referências

1. Direito. 2. Professores de direito – Florianópolis (SC) – Estudo de ensino.
3. Professores de direito – Florianópolis (SC) – Formação. I. Rodrigues, Horacio Wanderlei. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Direito. III. Título.

CDU 34

Adriana de Lacerda Rocha

**O PROFESSOR REFLEXIVO E O PROFESSOR DE DIREITO:
UMA PESQUISA DE CARÁTER ETNOGRÁFICO NOS CURSOS
DE DIREITO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

Esta tese foi julgada adequada para obtenção do título de Doutor em Direito e aprovada em sua forma final pela coordenação do Curso de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina, na área de Direito, Estado e Sociedade.

Florianópolis, 29 de agosto de 2011.

Prof. Dr. Luiz Otávio Pimentel
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof. Dr. Luiz Henrique Urquhart Cademartori
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Paulo Roney Ávila Fagúndez
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro
Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC

Prof.^a, Dr.^a Letícia Albuquerque
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

AGRADECIMENTOS

Aos coordenadores dos cursos de Direito da grande Florianópolis que entenderam a proposta deste trabalho, ratificaram a ideia e abriram as portas de seus cursos para minha permanência.

A todos os funcionários das IES que acompanharam minha jornada enquanto realizei meus plantões em cada uma delas. Faço questão de nomeá-los: Helena e Miriam, da secretaria de graduação do curso de Direito da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, pela predisposição e empenho para fornecer o material que fosse necessário além do local para eu permanecer durante os turnos de aula; profa. coordenadora pedagógica, Eliete, do CESUSC, que manteve as portas abertas contribuindo para instalar um ambiente familiar com toda equipe administrativa; Rose, da Unisul, campus Ingleses, pela orientação sobre quem eram os professores e me ajudando a completar a lista docente; Kris e Jupira, da Unisul, campus Trajano, pela paciência em me atualizarem sobre a escala dos professores e me acompanharem para encontrá-los; ao receptivo da sala de professores da Unisul, campus Pedra Branca, e da Estácio de Sá, campus São José, pelo acolhimento para que eu pudesse permanecer na sala de professores; Tania, do campus Biguaçu da Univali, pela simpatia e ânimo com que sempre me atendeu, dando suporte logístico para entrega e devolutiva dos questionários; Cleide e Belize, do campus Sertão do Maruim, da Univali, pela afabilidade em responder minhas solicitações; Fernando da Univali Kobrasol, por abraçar a pesquisa dando o suporte administrativo tanto para retornar os meus constantes contatos telefônicos quanto para entrega e devolutiva dos questionários; Gilberto, da Uniban, por também adotar a pesquisa, me auxiliando na entrega dos questionários contribuindo para o cumprimento do meu cronograma; e Patrícia, do apoio docente da IES/FASC, pela alegria, receptividade, e companhia durante a busca dos professores.

À batalhadora Telma, do CPGD, lembrada amiga e estimuladora, por toda sua dedicação ao departamento de pós-graduação em Direito da UFSC e a nós estudantes, um arrimo tranquilizador nesta jornada acadêmica.

Aos funcionários e estagiários dos núcleos de prática jurídica pela prontidão e boa vontade em me atender sempre abrindo as portas para a realização desta pesquisa.

A todos os meus colegas de profissão, professores de Direito, que disponibilizaram generosamente o seu tempo de descanso, entre aulas, a fim de contribuírem com esta investigação, pois sem a sua participação ela não faria sentido.

Aos professores do CPGD que compartilharam, durante minha jornada na pós-graduação, suas *expertises* enriquecendo e formando novos conhecimentos.

À prof^a. Dra. Nilcéa Lemos Pelandré, pela receptividade e pelas inestimáveis sugestões ao desenvolvimento desta pesquisa.

À prof^a. Dra. Tânia Guimarães Santa Rita pelo dispêndio de tempo dedicado à leitura das primeiras versões e pelas preciosas argumentações.

Ao prof. Dr. Paulo Roney Ávila Fagúndez, pelo encontro afortunado, pelas nossas conversas enriquecedoras tanto em conhecimento especializado quanto humano, pela troca de experiência de vida que tanto contribuiu para o início e prosseguimento nesta minha caminhada evolutiva.

Aos meus pais, Ceres (*in memoriam*) e Roberto, por terem ensinado desde tenra idade, o valor insubstituível do conhecimento, do estudo e da produção intelectual. Especificamente nesta investigação, ao meu pai, pelo apoio moral, financeiro e logístico, sem os quais, não seria possível dedicar-me em tempo integral à averiguação. Na minha formação profissional, agradeço o seu exemplo docente que muito me inspirou no meu exercício docente.

Aos demais passageiros evolutivos, por compreenderem a necessidade de minha ausência nas tarefas do voluntariado conscienciológico.

Aos amparadores por entenderem a razão pela qual precisei me aprofundar nos assuntos desta averiguação.

À minha dupla evolutiva, amado Hegrison Alves, pelos constantes e intensos debates matutinos, vespertinos e noturnos acerca da experiência docente, das alegrias e desafios do professor-profissional. Sobretudo, a minha gratidão à sua inteligência, resignação e bom humor para me acompanhar com disposição nesta empreitada.

Em especial ao meu orientador, prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues que, desde o primeiro momento em que nos conhecemos,

confiou em mim e se manteve paciente, compreensivo, otimista e incentivador deste empreendimento. Particularmente obrigada pela sua visão de conjunto, especializada, e pelo seu senso crítico ético que muito me fez e faz refletir sobre o universo do docente de Direito, da minha docência, e da educação em geral.

RESUMO

O tema da tese enquadra-se no campo da Educação no Direito. Ela investiga o professor de Direito da grande Florianópolis tendo como objetivo principal verificar, a partir da hipótese de que o professor de Direito não reflete sobre seu papel pedagógico, se os aspectos repetidos na literatura das últimas décadas acerca da docência jurídica se corroboram no grupo escolhido para a averiguação. Trata-se de pesquisa de campo de caráter etnográfico realizada durante o segundo semestre de 2009, durante o período letivo, em todas as faculdades particulares e na Universidade Federal localizadas na área geográfica denominada grande Florianópolis. O referencial teórico epistemológico utilizado associa autores da área de educação que estudam o professor reflexivo tais como John Dewey, Donald Schön, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Paulo Freire e o conceito de falseabilidade apresentada por Karl Popper. Após os momentos metodológicos bibliográficos e de observação prévia, elaborou-se um questionário a partir dos aspectos mais destacados nas referências bibliográficas utilizadas. A posterior coleta de dados foi feita com a aplicação deste questionário aos professores ativos no período e com formação jurídica através de registro em diário de campo das observações feitas além de alguns depoimentos espontâneos ouvidos durante a realização da pesquisa tanto de professores universitários de outras áreas, quanto de pessoas ligadas à área acadêmica em geral. O objetivo foi ir a campo para verificar se as principais hipóteses levantadas na bibliografia do ensino jurídico nos últimos 30 anos se confirmariam ou não. Também foi possível coletar informações sobre a imagem do professor de Direito. Este trabalho trás o resultado desta investigação através de análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário.

Palavras-chave: Docência jurídica, Professor Reflexivo, Perfil do Professor, Grande Florianópolis.

ABSTRACT

The theme of this thesis fits into the field of Education in Law and investigates the profile of the Law university teacher of the city of Florianópolis and its surroundings (known as 'grande Florianópolis' = Florianópolis county) having as its main objective to verify – based on the hypothesis that Law university teachers do not reflect upon their pedagogical role – if the recurrent aspects which are mentioned in the literature of the latest decades about Law teaching can be corroborated in the group chosen for this investigation. This paper is based on field research carried out along the second semester of 2009, school year, in all private universities and the Federal State University which are located in the geographical area known as 'grande Florianópolis'. The epistemological theoretical reference utilized associates authors from the educational area who study the reflective teacher such as John Dewey, Donald Schön, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Paulo Freire, and the concept of falseability presented by Karl Popper. After the methodological moments of reading and previous observation, a questionnaire was designed to investigate aspects to do with teachers' profile most mentioned by the different authors. After that, data collection was done by applying this questionnaire to all active university teachers in that term who had graduated in law through the register in a field diary of the observations done. It was also taken into consideration spontaneous testimonies heard along the research made by university teachers from other areas of study and from people related to the academic studies in general. The aim was to go to the universities where Law is taught to check if the main hypothesis raised by the previously selected bibliography on Law teaching in the last 30 years would be confirmed or not. We could also collect information about the image of the Law university teacher. This work brings the result of this investigation through quantitative and qualitative analysis of the responses provided in the questionnaire.

Key-words: Law teaching, Reflective university teacher, Teacher profile, Florianópolis County

RESUMEN

El tema de esta tesis se encuadra en el campo de la Educación en el Derecho. Investiga el perfil del profesor de Derecho en la gran Florianópolis teniendo como objetivo principal verificar, a partir de la hipótesis de que el profesor de Derecho no refleja su papel pedagógico, si los aspectos repetidos en la literatura de las últimas décadas acerca de la docencia jurídica se corroboran en el grupo elegido para la investigación. Se trata de una pesquisa de campo realizada durante el segundo semestre de 2009, durante el período lectivo, en todas las facultades particulares y la universidad federal localizadas en el área geográfica denominada gran Florianópolis. El referencial teórico epistemológico utilizado asocia autores del área de educación que estudian al profesor reflexivo tales como, John Dewey, Donald Schön, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Paulo Freire, y la falsedad presentada por Karl Popper. Después de los momentos metodológicos bibliográfico y de observación previa, fue elaborado un cuestionario a partir de los aspectos más destacados en las referencias bibliográficas utilizadas. La posterior recolección de datos fue hecha con la aplicación de este cuestionario en los profesores activos en el período y con formación jurídica a través del registro en un diario de campo de las observaciones hechas más allá de algunas declaraciones espontáneas escuchadas durante la realización de la pesquisa tanto de profesores universitarios de otras áreas, en tanto personas ligadas al área académica en general. El objetivo fue ir al campo para verificar si las principales hipótesis levantadas en la bibliografía de enseñanza jurídica de los últimos 30 años se confirmarían o no. Pudimos también recolectar algunas informaciones sobre la imagen del profesor de Derecho. Este trabajo trae el resultado de esta investigación con análisis cuantitativo y cualitativo de las respuestas al cuestionario.

Palabras-clave: Docencia jurídica, Profesor Reflexivo, Perfil del Profesor, Gran Florianópolis

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	19
1.1	A Estrutura da tese.....	25
1.2	Contexto da Averiguação.....	27
1.2.1	Questionamentos e definição do problema da pesquisa.....	30
1.2.2	Dos objetivos da investigação.....	38
1.3	Sobre a Metodologia.....	39
1.3.1	Caracterização básica.....	39
1.3.2	As abordagens quantitativa e qualitativa aplicadas ao estudo em educação.....	42
1.3.3	Descrição do processo investigativo adotado na averiguação....	48
1.3.4	Informações sobre os professores de Direito respondentes da pesquisa.....	49
2	DA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO....	53
2.1	A observação da realidade do professor de Direito.....	53
2.2	A auto-historiografia docente no curso de Direito.....	72
2.3	A compreensão da temática e o ineditismo da pesquisa.....	91
2.4	O professor reflexivo e prospectivas para o professor de Direito.....	97
3	RECUPERAÇÃO DA LITERATURA, SISTEMATIZAÇÃO DAS HIPÓTESES.....	115
3.1	O professor de Direito segundo a bibliografia jurídica das últimas décadas.....	117
3.2	O professor reflexivo e o professor de Direito.....	189
3.3	Argumentos epistemológicos da investigação.....	207
4	DETALHAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO E RESULTADOS.....	215
4.1	Elaboração do questionário à luz dos autores levantados.....	215
4.2	O universo da análise: os professores com formação jurídica das faculdades de Direito da grande Florianópolis.....	220
4.3	Pesquisa de campo: o diário de campo e a aplicação dos questionários.....	222
4.4	Sobre a organização dos dados.....	261
5	ANÁLISES E SÍNTESES.....	263
5.1	Avaliação das hipóteses a partir dos resultados obtidos.....	263
5.2	Possíveis respostas às indagações levantadas.....	304
5.3	Teoria e prática do professor de Direito: Confrontando o questionário e o diário de campo.....	325
5.4	Revisitação do perfil do professor de Direito.....	335

5.5 O exemplarismo docente como uma possibilidade para o futuro.....	344
6 CONCLUSÃO.....	351
REFERÊNCIAS.....	359
ANEXOS.....	383
ANEXO A – NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO.....	384
ANEXO B – LEI COMPLEMENTAR N. 381.....	386
APÊNDICES.....	397
APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....	398
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DOS COORDENADORES DAS IES.....	400
APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO.....	401
APÊNDICE D – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO.....	406
APÊNDICE E – LISTAGEM DOS CONTATOS DAS FACULDADES DE DIREITO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS.....	407
APÊNDICE F – LISTAGEM DA LOCALIZAÇÃO DAS IES INVESTIGADAS.....	408
APÊNDICE G – HORÁRIO DOS TURNOS DAS IES.....	410

INTRODUÇÃO

Direcionar a atenção para o tema desta pesquisa, qual seja, o professor de Direito e o professor reflexivo, foi motivante, pois o universo do professor do ensino superior tem sido uma preocupação de recentes pesquisas que “têm-se voltado para análise da prática docente” (PIMENTA, 2008, p. 162) e desejam modificar o ensino jurídico no país.

Relacionar o professor reflexivo com o professor de Direito pode ser uma forma daqueles que se empenham nesta tarefa de agir diferente contribuindo para um exercício profissional da docência jurídica diverso do que se tem retratado até agora.

A construção da identidade profissional¹ dos que se dedicam à educação em Direito no país pode ser feita através da ponderação sobre o seu papel de educador com a revisão constante de suas práticas, tradições em sala de aula e de uma análise sistemática do que é ser professor.

O professor tem a possibilidade de aumentar sua capacidade para enfrentar a complexidade e a incerteza da sala de aula se adotar uma estratégia reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam (ZEICHNER, 1993).

Consultando a literatura e banco de dados com diversas pesquisas científicas sobre educação, ensino superior, docência universitária, ensino jurídico, observa-se que pouco se fala da relevância do papel do professor de Direito nessas áreas. Quando mencionado, geralmente vem associado à chamada crise do ensino jurídico, pois sua docência trás características que mantém o ensino do Direito anacrônico gerando desmotivação nos alunos².

A presente tese tem como um de seus objetivos confirmar ou refutar os principais traços sobre a docência do professor de Direito assinalados nas últimas décadas pelos autores mais representativos do

¹ Usa-se aqui a expressão identidade profissional no sentido colocado por Sacristán (1995, p. 65) para afirmar o que é específico na ação docente: “[...] o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.” Esta identidade profissional é entendida neste material como algo que se constrói internamente, sempre mutável. (PIMENTA, 2008, p. 164).

² Tais aspectos estão no capítulo 3, em que são destacados os pontos mais repetidos pelos autores em relação ao professor de Direito e que serviu como referência para a estruturação do questionário posteriormente aplicado.

ensino jurídico. Pretendeu-se também verificar a hipótese da pesquisadora, aventada a partir de suas leituras, se os professores de Direito fazem o que dizem os autores porque aqueles não refletem sobre *sua prática de ensino, sobre sua ação pedagógica*.

Diversos livros publicados por diferentes autores³ foram lidos e com base neles listou-se os pontos mais repetidos que explicitavam as hipóteses por eles reiteradas. Acrescenta-se a esses pontos a hipótese proposta pela pesquisadora, o que resultou em um questionário com 23 questões.

A tese da autora buscou fundamentar-se na realização de uma pesquisa de campo com o objetivo de aplicar esse questionário nos professores de Direito da grande Florianópolis a fim de confirmar ou refutar as hipóteses levantadas e a hipótese sugerida pela pesquisadora.

Aqui, portanto, vão-se discutir os resultados desta averiguação, auferidos através dos dados obtidos com as respostas ao questionário e por meio de observação registrada em diário de campo, tomando-se como referência o perfil docente de um professor reflexivo conforme apresentada pelos seguintes autores: os americanos John Dewey e Donald Schön; os portugueses António Novoa e Isabel Alarcão; e o brasileiro Paulo Freire. Os resultados desta investigação foram auferidos através dos dados obtidos com as respostas ao questionário e por meio de observação registrada em diário de campo.

Há estudos em que o professor de Direito é citado, mas tratam-se de pesquisas a respeito de professores do ensino superior. Não há trabalhos direcionados especificamente para a compreensão do perfil docente do professor de Direito.

Até então, pesquisas que visem descrever esse professor ou descortinar sua realidade pedagógica ainda não foi objeto exclusivo⁴ de nenhum trabalho.

Percebe-se que o professor sempre está presente nos discursos que tratam da educação, mesmo quando voltados para análise do conhecimento técnico como é o caso da educação em Direito, mas “muitas vezes está-lhes reservado o ‘lugar do morto’”. Tal como o

³ A listagem detalhada das referências encontra-se no capítulo 3.

⁴ O professor de Direito foi tema de uma tese de doutorado de engenharia de produção da Universidade Federal de Santa Catarina, mas com o objetivo de introduzir no ensino jurídico material didático-pedagógico que ele pudesse utilizar. Não foi objeto daquela pesquisa-ação descobrir características desses professores. A referida tese encontra-se nas referências deste trabalho.

bridge, nenhuma jogada pode ser delineada sem ter em atenção às cartas que estão em cima da mesa, mas o jogador que as possui [...] é o referente passivo de todos os outros.” (NÓVOA, 1995, p. 10).

Essa ausência do professor de Direito nos estudos sobre Educação é que motivou o foco da pesquisa para esse componente. Objetivou-se testar empiricamente, através de pesquisa de campo de caráter etnográfico nos cursos da grande Florianópolis, as hipóteses colocadas pelos principais autores⁵ sobre as características do ensino deste professor testando, conjuntamente, a hipótese criada pela autora deste trabalho, de que o professor de Direito é um professor que não reflete sobre sua atuação pedagógica.

Estudar o perfil desses professores sob o viés da docência reflexiva a partir dos resultados da pesquisa feita nos cursos de Direito da grande Florianópolis foi fascinante porque se pôde perceber que todos eles se comportam de forma semelhante.

Para atingir os objetivos e testar as hipóteses, além da abordagem quantitativa, recorreu-se também à abordagem qualitativa⁶, pois “[...] não são estanques em si mesmas, mas devem ser conjugadas numa abordagem ‘quantiqualitativa’ para que os objetos de estudo na área educacional sejam mais bem conhecidos.” (GHEDIN; SANTORO, 2008, p. 29).

A observação registrada em diário de campo foi usada na abordagem qualitativa, razão pela qual, ao longo desta tese, há desenvolvimento narrativo de fatos vivenciados, aproximando-se da pesquisa de cunho etnográfico (GHEDIN; SANTORO, 2008, p. 179)

O trabalho etnográfico constitui uma forma sistemática de registro do modo de vida de outro sujeito, conforme a visão de mundo e o modo de pensar de sua cultura. [...] O pesquisador aproxima-se dela para poder descrevê-la e, ao analisá-la, compreender seus significados.

O presente trabalho pode ser considerado inédito, primeiro porque nunca foi realizada uma pesquisa direta com e sobre os professores de Direito na Grande Florianópolis. Encontram-se na bibliografia jurídica⁷ produções sobre cursos de Direito, perfil do

⁵ Elas são detalhadas no capítulo 3.

⁶ Ambas são destacados na seção posterior.

⁷ A bibliografia mencionada pode ser encontrada nas referências bibliográficas desta tese.

magistrado, perfil dos advogados, mas nada referente aos professores de Direito.

Nem tampouco na bibliografia pedagógica⁸ é possível achar pesquisa direcionada somente ao docente de Direito.

Nesta, verificam-se livros, teses, dissertações, dentre outros assuntos, sobre didática do ensino superior, professores universitários e até sobre ensino jurídico, mas novamente, nada sobre o perfil do professor de Direito.

De um modo geral, os autores que tratam do ensino jurídico, assim como as poucas pesquisas voltadas para a área, se preocupam com os aspectos didáticos, mas não com o professor de Direito e a questão da reflexão deste professor.

Neste sentido, o segundo elemento inédito deste trabalho é a compilação bibliográfica de 30 anos referente à produção intelectual que trata de ensino jurídico no país.

Foram levantados e categorizados os principais traços docentes e a própria docência do professor de Direito e que são destacados pelos autores mais representativos do tema, conforme análise no capítulo 3. Até a presente data, contudo, os textos em que o professor de Direito aparece continuam fazendo parte do senso comum, sem comprovação, pois não houve teste em campo das ideias expostas.

Assim, o que embasou a proposta desta pesquisa – e que também é apontado como um elemento de inovação – é o falseamento dessas ideias constantes na bibliografia produzida no período acima mencionado.

Igualmente contribui com o ineditismo deste trabalho, a escolha do universo pesquisado, ou seja, a área geográfica denominada “Grande Florianópolis”. Até hoje, não foi realizada uma pesquisa de campo sobre os professores de Direito que lecionam nesta região.

Um quarto aspecto que demonstra a originalidade da pesquisa é a aplicação do questionário aos professores com formação jurídica nas 7 (sete) faculdades de Direito localizadas na grande Florianópolis.

Aqui estão os quinto e sexto pontos de ineditismo da tese que são a pesquisa de campo com aplicação do questionário associada ao diário de campo nas universidades particulares e pública da região.

⁸ Esta literatura também consta das referências desta tese. Dentre uma pesquisa na área jurídica, temos um trabalho apresentado como defesa de tese na UFSC a respeito da implantação de apoio pedagógico na UNISUL e sobre didática aplicada ao ensino do Direito (ambas constam da bibliografia), mas não específico sobre o perfil do professor de Direito e a questão da existência ou não de um processo reflexivo.

Falcão (1984) já apontava que “as teses, em geral, versam sobre um novo ramo ou [...] pretendem elucidar uma questão doutrinária. Fundamentam-se em pesquisa bibliográfica, sem maior preocupação com uma base empírica sistematizada.” (FALCÃO, 1984, p. 117). Este último aspecto é, aqui, o foco principal.

No final da realização da pesquisa de campo conseguiu-se o total de 282 respondentes do total geral de 344 questionários aplicados. O não retorno de 100% de respostas aconteceu devido a não devolução ou abstenção de alguns professores, apesar da insistência e perseverança para que todos devolvessem ou preenchessem as perguntas⁹. Certamente trata-se de um aspecto a ser considerado no professor de Direito e que se analisa no capítulo 5.

Uma síntese quanto aos elementos de ineditismo pode ser encontrada a seguir:

- a) Compilação bibliográfica sobre o que os autores disseram sobre ensino jurídico durante os últimos 30 anos;
- b) Falseamento deste senso comum sobre docência jurídica;
- c) Quantidade de questionários aplicados que representam 100% dos professores de Direito que efetivamente estavam lecionando durante a pesquisa de campo realizada no segundo semestre de 2009;
- d) Utilização do diário de campo com enfoque associado ao questionário;
- e) Inexploração da área geográfica escolhida para a pesquisa - a grande Florianópolis - em todos os cursos de Direito ativos na região além da Universidade Federal;
- f) A inexistência deste tipo de investigação voltada exclusivamente para o professor de Direito;
- g) Interdisciplinaridade da pesquisa através do detalhamento do professor de Direito a partir do foco no professor reflexivo proposto por Donald Schön e outros autores de referência nesta linha pedagógica.

Anteriormente, foram colocados os aspectos inéditos da pesquisa. Reconhece-se ser uma tarefa desafiadora a medida que a pesquisa científica cresce, o que torna a originalidade mais complexa. Há, atualmente, o incremento das indagações e as respectivas buscas para questões (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Eco (2006, p. 2) entende que a tese de doutorado

⁹ A sistemática da pesquisa de campo é detalhada no capítulo 4.

[...] constitui um trabalho *original* de pesquisa, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica.

[...] Porque se trata efetivamente de pesquisa *original*, onde é necessário conhecer a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento pelos demais estudiosos. Sobretudo, é necessário ‘descobrir’ algo que ainda não foi dito por eles. Quando se fala em ‘descoberta, em especial no campo humanista, não cogitamos de invenções revolucionárias como a descoberta da fissão do átomo, a teoria da relatividade ou uma vacina contra o câncer: podem ser descobertas mais modestas, considerando-se resultado ‘científico’ até mesmo uma maneira nova de ler e entender um texto clássico, a identificação de um manuscrito que lança nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização das ideias que se encontravam dispersas em outros textos. Em qualquer caso, o estudioso deve produzir um trabalho que, teoricamente, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porquanto diz algo de novo sobre o assunto. [grifo no original]

Espera-se com esta investigação colaborar com uma visão sobre o tema a partir de um ângulo diverso para o estudo da educação jurídica, o da interdisciplinaridade¹⁰, saindo do foco de análise exclusivamente legislativo ou jurisprudencial.

Ana Cláudia Mello (2003, p. 30) explica que “o termo interdisciplinaridade ainda não apresenta um significado único.” Japiassu (1976, p. 74) diz que a interdisciplinaridade pode ser compreendida junto com o projeto de pesquisa, pois “se caracteriza pela **intensidade das trocas** entre os especialistas e pelo **grau de integração real** das disciplinas, no interior de um projeto de pesquisa” [grifo no original]. Ressalta ainda que o fundamental “é que ao final do processo interativo cada disciplina saia enriquecida”.

¹⁰ Retomamos esta questão no capítulo 2.

Sob esta visão, no trabalho interdisciplinar, o objetivo é manter uma “unidade metodológica” e, para isto, os especialistas das diferentes áreas “do saber envolvido em um projeto de pesquisa necessitam de grau avançado de cooperação e colaboração para que consigam alcançar as metas almejadas.” (MELLO, 2003, p. 30).

Deseja-se com esta produção, estimular o processo reflexivo em todos os que escolheram a docência do ensino superior jurídica e que possam desenvolvê-la positivamente para o aprimoramento profissional e institucional.

A temática deste trabalho faz parte dos debates sobre a crise do ensino jurídico e do ensino superior, afinal, segundo Sócrates (1938), conhecimento e agir bem não são separados, pois o homem só age bem quando conhece os fundamentos de sua ação, não podendo deixar de praticá-la. E ao praticá-la é feliz, por ser plenamente consciente de que suas ações visam o bem.

Ao longo do texto críticas e elogios são apresentados, sempre tendo em mente o binômio admiração-discordância. Constantemente insere-se uma reflexão da autora resultante de sua experiência docente, que, muitas vezes, foram convergentes às críticas aqui apresentadas.

Assim como aconteceu ao longo da realização da pesquisa, deseja-se que aqueles que leiam este trabalho também se auto-desafiem à reciclagem profissional se assim entenderem necessário.

Espera-se que com o levantamento aqui exposto, os professores de Direito possam perceber a importância de seu papel quanto à sua função de verdadeiro educador, e consigam ir além da técnica e do domínio dos conteúdos específicos através de um constante movimento reflexivo.

A seguir, situa-se o contexto da averiguação além do questionamento e da definição do problema da pesquisa. Ressaltam-se também os aspectos metodológicos utilizados com o detalhamento das abordagens quantitativa e qualitativa para análise dos dados. Nela não se separam teoria e método nem mesmo com uma finalidade didática ou formal, mas entrelaçaram-se no texto o conteúdo e a forma. Trata-se de uma opção, pois conforme se avançava nas leituras e compreensão do tema, escolhas metodológicas eram feitas, num processo de ir e vir da teoria aos dados/fatos e vice-versa.

1.1 A estrutura da tese

Além da introdução, a tese é composta de quatro partes, a saber:

Capítulo 2, Da trajetória ao objeto de investigação. Expõe-se nele a realidade do professor de Direito aproveitando para relacionar, numa perspectiva reflexiva, a experiência pessoal docente já que vários pontos foram similares aos encontrados durante a pesquisa. Inserem-se igualmente outras marcas da averiguação como uma prospectiva de atuação para o professor de Direito.

Capítulo 3, Recuperação da literatura e sistematização das hipóteses. O mais curioso de todos, pois nele são tratadas as principais constatações bibliográficas feitas pelos autores do ensino jurídico das últimas décadas, as quais embasam as hipóteses da pesquisa. As bases epistemológicas deste trabalho também são trazidas, procurando deixar clara a visão de mundo, da docência e da educação em direito que orientam esta obra.

Capítulo 4, Detalhamento da pesquisa de campo e resultados é um aprofundamento da metodologia de campo escolhida e aplicada. Em suas seções recupera-se o procedimento escolhido para elaboração do questionário, as razões para determinação do universo da pesquisa e sua caracterização. Apresentam-se as observações registradas no diário de campo e sua correlação com a aplicação do questionário. Também se definem aqui as principais categorias que são objeto das análises, quais sejam: a identidade docente, a anti-reflexão, o aprendizado pedagógico, a pesquisa e extensão, a educação centrada no professor (educação bancária, segundo Freire (1975), a reprodução da ideologia dominante (BOURDIEU, 1982), o pacto de mediocridade (RODRIGUES, 1993) e o exemplarismo docente (FREIRE, 1975)).

Capítulo 5, o mais difícil e complexo, já que nele é feita a análise dos dados emersos do questionário, e recebeu o nome de **Análises e sínteses.** Recuperam-se e reorganizam-se as unidades temáticas que se chegou após várias leituras do material arquivado a partir dos questionários respondidos. Neste processo, sempre utilizando o referencial teórico-metodológico escolhido do professor reflexivo, confirmam-se ou refutam-se as hipóteses. Colocam-se, igualmente, possíveis respostas às indagações levantadas e se reflete sobre a teoria e a prática do professor de Direito a partir da confrontação do questionário com as observações do diário de campo.

Finaliza-se este trabalho com a conclusão, provisória, pois a ciência não pode se fazer de verdades absolutas, mas sim de inferências momentâneas (RODRIGUES, 1993) e sujeitas a novas análises futuras, inclusive do próprio pesquisador.

1.2 Contexto da averiguação

Nesta seção, objetiva-se situar a pesquisa do ponto de vista teórico-metodológico, inserindo, quando houver possibilidade e sentido, os autores que foram referência paradigmática para a investigação.

De maneira geral, o curso de Direito é citado como um curso de tradição, formal e que se mostra resistente a mudanças didático-pedagógicas. Entende-se que esta condição é reflexo de seus docentes; conhecidos, em sua grande maioria, no senso comum das referências que abordam esse assunto, como bacharéis em Direito e/ou profissionais das diversas áreas do Direito, que decidiram ministrar aulas.

Outro aspecto abordado pelos autores é que suas práticas se baseiam nos modelos daqueles que lhes deram aulas, em sua maioria, expositivas, com alguns momentos dialogadas¹¹.

Junqueira (1999, p. 39) é esclarecedora no tema: “todas as reformas do ensino atacam os conteúdos, quando talvez seja mais importante atacar a forma pela qual o conhecimento é transmitido em sala de aula.”

Observa-se que esta mudança, tanto quanto a melhoria da maneira como o trabalho em sala de aula é efetuado, deve transpassar pela reflexão docente. Desse modo, é possível deixar para trás o ensino jurídico dogmático e reprodutor conforme é destacado na bibliografia consultada.

Esta introspecção lúcida leva à renovação que, segundo Gadotti (2005, p. 89) trata-se da educação na visão de Paulo Freire

Educação é obra transformadora, criadora. Ora, para criar é necessário mudar, perturbar, modificar ordem existente. Fazer progredir alguém significa modificá-lo. [...] Uma educação autêntica *reordena*. É por essa razão que ela perturba, incomoda. [...] Educar-se é um ato pelo qual nós assumimos nossas decisões, tomamos o risco da liberdade. [grifo no original]

¹¹ Deixa-se claro que não há neste trabalho uma posição contrária a este tipo de metodologia didática. Entretanto, entende-se que não pode ser a única empregada. Pensa-se que não pode ser um recurso que desculpa ou esconde a falta de preparação para o magistério superior ou ainda oculta a deficiência em se buscar este aprimoramento ou a reflexão para a tarefa.

Compartilha-se do ponto de vista daqueles que afirmam que a pesquisa em Direito avançou nos últimos tempos abrindo espaço para a visão interdisciplinar, desafiando os pesquisadores da área a incorporar outras concepções “ao nosso olhar do Direito.” (VIEIRA, 2005, p. 121).

A familiarização pessoal com a área da educação e do Direito ajudou a empreender uma mentalidade relativista¹² acerca do exercício docente no curso de Direito, o que contribuiu para que a autora pudesse recuperar a visão de conjunto acerca do objeto que se propôs a estudar.

Aproxima-se neste aspecto da opinião de Vieira apontada por Nobre (2005, p. 123) quando aquele afirma

Há um grande cardápio de áreas em que nós, juristas, poderíamos nos envolver levando em consideração as diversas disciplinas que se colocam na fronteira das Ciências Humanas com o Direito.

Neste caminho, a interdisciplinaridade permite um diálogo crítico entre os níveis de saberes o que enriquece cada especialidade e busca sempre algo novo que possa ser acrescentado ao seu domínio prévio.

Fazenda (2011) coloca que ao observar professores bem-sucedidos em sala de aula constata-se que são indivíduos cujo trabalho é interdisciplinar uma vez que tomam atitudes desafiadoras diante do conhecimento, tais como a humildade, a busca, o desafio, o envolvimento, o compromisso e a responsabilidade.

Segundo Mello (2003, p. 33), este professor supera o seu monólogo quando assim se comporta, mas isso exige dele a eliminação de “barreiras existentes entre as disciplinas e as pessoas que pretendem participar do processo ensino-aprendizagem.”

A investigação interdisciplinar requer do pesquisador a aproximação entre teoria e prática, o que perpassa, necessariamente, pelo repensar da própria prática para que possa deixar registrada “sua marca pessoal” (FAZENDA, 2011, p. 116).

Durante o desenvolver deste trabalho com os professores dos cursos de Direito de Florianópolis foi impossível não submeter a prática

¹² Relativismo é entendido aqui como o olhar sem caráter absoluto da profissão docente no Direito e com íntima correlação entre o Direito e a educação. Conforme entendimento de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade exige, dentre outras, que o especialista se familiarize com a disciplina diferente da sua para conseguir relativizar as diferentes áreas do saber a que se propõe estudar.

profissional particular a um constante julgamento e reformulação da mesma.

A cada descoberta feita em campo, era possível encontrar alguma nuance pessoal em sala de aula, ora escancarando uma postura renovadora, incomum, ora revelando o dogmatismo, o tecnicismo, a inflexibilidade (estas últimas sempre acompanhadas de uma auto-exigência no sentido de reciclá-las imediatamente).¹³

Demo (2007) considera importante a pesquisa interdisciplinar na construção do conhecimento moderno, já que a realidade hoje é complexa, o que, segundo o autor, não justifica mais um caminhar investigativo demasiadamente especializado e excludente.

O autor coloca ainda que a sociedade necessita de especialistas que, paradoxalmente, tenham uma base de conhecimentos diversificada e que eles saibam trabalhar em grupos formados por outros especialistas. Desta maneira, as pessoas conseguem conversar e se fazer entender permitindo acabar com a disciplinarização¹⁴ do conhecimento (benefício que a interdisciplinaridade oferece).

Mello (2003, p. 36) detalha o formato que o professor pode utilizar a interdisciplinaridade em sua aula, principalmente se adotar certos princípios. Segundo a visão exposta por esta investigação, entende-se que se o docente for reflexivo tais princípios serão efetivamente aplicados. Dentre eles, podemos citar

- a) o princípio da educação continuada: leituras atualizadas de livros e revistas em sua área de atuação e de educação geral, realização de cursos que permitam aperfeiçoamento ou especialização na carreira, **participação** em congressos e **em grupos de reflexão ou discussão**. [...]
- c) o princípio do fazer diferente: planejar aulas criativas [...]. Isso exige observar, **refletir**, analisar, mudar. [grifo nosso]

A interdisciplinaridade requer o conhecimento de diversas áreas para se ministrar o conteúdo específico determinado para a disciplina. A

¹³ As condições pelas quais a autora passou durante a pesquisa interdisciplinar podem ser entendidas de acordo com o que Schön chama de reflexão na ação (definida melhor ao longo desta produção).

¹⁴ Este traço é um dos aspectos que realimenta a pedagogia tradicional (exposta neste texto no capítulo 2).

partir do pensamento reflexivo do professor com o objetivo de focar sua aula na necessidade discente, o planejamento prévio de como desenvolverá a interdisciplinaridade ajudará a enriquecer o processo ensino-aprendizagem no curso de Direito.

Na interdisciplinaridade o diálogo entre as disciplinas é fundamental para sua existência.

Nesta linha de raciocínio, a visão das normas na pesquisa jurídica é essencial, e o estudo da educação no Direito não foge a este desafio. Entretanto, em se tratando de aprofundar a relação entre educação e Direito, sob o proposto aqui, vê-se que ela deve estar acoplada a uma “agenda possível de análise interdisciplinar que nos permite pensar e compreender [...] de uma maneira mais ampla do que vem sendo feito no Brasil.” (NOBRE, 2005, p. 124).

Em relação ao professor de Direito, Nobre (2005, p. 50) transcreve a opinião de Sunfeld e enuncia que esse professor não deseja ser um pesquisador, mas um jurista; e o jurista é “um sujeito de opinião” que “não gosta de se apresentar como pesquisador. Sua produção se coloca mais como fruto de uma reflexão pessoal do que como um levantamento de dados sistematizado que levou a uma conclusão.”

Adotou-se nesta pesquisa a postura do professor-pesquisador que aspira, a partir de dados, fazer suas reflexões e tirar algumas conclusões, temporárias, repito, pois se pensa que a ciência necessita se estruturar com desenlaces passíveis de serem modificados no futuro.

Enfim, a inserção do aspecto do professor reflexivo ao debate sobre o professor de Direito é o inusitado eleito para ser a motivação principal deste trabalho de investigação.

1.2.1 Questionamentos e definição do problema da pesquisa

Das várias indagações sobre o professor de Direito que foram sendo reunidas ao longo dos estudos sobre este docente, elegeu-se como a compreensão principal da pesquisa saber se **há ou não reflexão sobre a prática docente entre os professores de Direito atuantes nos cursos de graduação da grande Florianópolis.**

Esta pesquisa resolveu então, a partir das principais situações apontadas pela bibliografia selecionada, checar se tais afirmativas ocorrem no contexto educacional selecionado, verificando com os próprios docentes como eles enxergam as situações descritas pelos autores, e a partir daí, analisar se suas respostas representam reflexão ou não de acordo com a linha pedagógica do professor reflexivo.

Considera-se esta pesquisa uma nova forma de ler e entender o universo do docente de Direito. Além disto, é possível introduzir um elemento da educação ainda não encontrado nas discussões sobre a postura do professor de Direito em sala de aula, mas existente na bibliografia especializada.

Alarcão (2005) defende o professor reflexivo não como um discurso vazio, mas sim através do compromisso com a profissão, com a capacidade de tomar decisões e ter opiniões que ultrapassem a simples descrição do que acontece em sala de aula ou até mesmo de saber teoricamente o que é ser docente reflexivo.

Essa postura requer do professor um pensamento crítico constante sobre o que faz exercendo sua capacidade de analisar o que acontece com suas turmas a fim de evitar se tornar um tecnocrata. Para Alarcão (2005 p. 43-45)

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e **reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores.** [...]

Se a capacidade reflexiva é inata no ser humano, ela necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade. [grifo nosso]

A educadora portuguesa prossegue dizendo que o professor reflexivo é aquele capaz de levantar dúvidas sobre o seu trabalho, que deve se caracterizar primordialmente pelo questionamento.

Schön (2007), um dos grandes inspiradores do movimento do professor reflexivo, narra sobre os casos de ensino-aprendizagem que estudou e sintetiza que a improvisação do aluno diante dos ensinamentos do mestre é recurso essencial que caracteriza a metodologia reflexiva. Esta improvisação acontece se o professor – reflexivo – é capaz de emergir o poder criativo do aluno a tal ponto que ele consiga encontrar sua própria maneira de agir e intervir na vida social (ALARCÃO, 2005).

Essa virtude de introspecção do professor possibilita que se modifique a atuação em sala de aula, criando ambiente rico para o inusitado, para o pensar em conjunto o Direito, permitindo a interdisciplinaridade.

Definir esta perspectiva teórica permitiu manter o enfoque pré-estabelecido, mesmo durante o dinamismo presente na pesquisa etnográfica, orientando a análise e a interpretação.

Sobre esse processo etnográfico, André (2004, p. 42) esclarece que

Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico. A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo.

A pesquisa presente será relevante para disseminar no corpo docente de Direito uma atitude de troca, de intreratividade, de diálogo sobre os contentamentos e dissabores da docência jurídica, rumo à inserção de uma postura docente inovadora e exemplar.

Esta averiguação inova também na interpretação sobre a realidade do ensino jurídico e a visão do professor de Direito ao abordar um elemento diferente do até agora utilizado pelos críticos do ensino jurídico, abrindo espaço para renovação do âmago científico nessa área, pois, até o momento, “o limitado desenvolvimento do espírito crítico, [...] acostumado a transitar sempre ao longo de uma mesma estrada, ajudou a fechar as janelas que impediram a entrada de ar inovador ou diferente.” (TRIVINOS, 2009, p. 15).

Assim, interroga-se: “o professor de Direito reflete sobre o seu papel docente?”.

Para mergulhar nesta questão e em outras correlatas que tratam da educação jurídica e do professor de Direito, com ênfase na crise do ensino jurídico, precisou-se realizar uma pesquisa quantitativa em conjunto com uma qualitativa que conseguissem desvelar de que maneira o professor de Direito responde a pontos específicos sobre o seu perfil docente e sobre sua atuação docente para que se pudesse tomar conhecimento sobre a sua atual conjuntura na região de Florianópolis.

Para Popper (1992), a refutabilidade – denominada também de falseabilidade – é o que demarca aquilo que é ciência e o que não é. A hipótese – ou teoria – será científica se for refutável, ou seja, precisa haver suscetibilidade à refutação.

Neste sentido, é importante esquadriñar as afirmativas a respeito do professor de Direito para confirmar ou retificar as “certezas” presentes e reproduzidas: tais enunciados universais podem ser “contraditados pelos enunciados singulares” (POPPER, 1972, p. 43).

Popper procura estabelecer critérios específicos para delimitar aquilo que seja científico do a-científico, ou metafísico e/ou pseudo-ciência. Objetiva demarcar o ponto de problematização não com a pretensão que tinham os positivistas de excluir algum campo do conhecimento – especificamente o metafísico – mas sim a de problematizar todas as áreas do conhecimento humano.

Não adentro aqui na crítica popperiana acerca do empirismo-indutivismo¹⁵ mas exponho sua ideia de falseabilidade para se determinar se uma teoria é científica, pois foi o que inspirou a prosseguir no trabalho.

Popper entende que a indução não tem argumentos suficientemente válidos para justificá-la já que entende ser possível se chegar a conclusões falsas a partir de premissas verdadeiras, como é o caso do “todos os cisnes são brancos” (POPPER, 1999, p 21).

Isto porque Popper (1999) rejeita a ideia de construção de uma lógica indutiva que partindo de um caso particular, estabelece uma generalização (do juízo particular estabelece um juízo universal). Nesta pesquisa não se pretende estabelecer este juízo universal, mas a partir da investigação da realidade escolhida, checar - falseabilidade - se neste contexto, o senso comum dos autores realmente se faz presente.

É justamente sua ideia de investigação sobre se uma teoria ou hipótese trazida pelo senso comum pode ser considerada científica que estimulou esta pesquisa.

Seu método científico é uma tentativa de provar a falsidade, e não a verdade, das hipóteses que lhe deram origem, verificando até que ponto elas resistem a hipóteses contrárias. Esta sistemática trás dinamismo à ciência, pois o resultado científico pode ser criticado e testado, mas nunca justificado.

¹⁵ Para os empiristas, a lógica indutiva é que permite o estabelecimento de leis e teorias a partir dos dados empíricos. O indutivismo defende que a ciência se configura a partir da observação e da experimentação e que o método científico permite o registro fiel daquilo que se observa desencadeando afirmações sobre o mundo sem preconceitos ou apriorismos. Os indutivistas entendem ser possível generalizar leis e teorias universais a partir de afirmativas singulares.

Dentro da epistemologia histórica, Bachelard (2000) vem inserir a possibilidade do erro na construção do espírito científico no lugar da verdade, uma vez que entende que o conhecimento científico se constrói a partir da retificação dos erros. Para ele o erro não precisa ser extirpado, mas faz parte da própria edificação do conhecimento científico.

Para Bachelard (2000) não há verdade única, mas verdades históricas, diversas e capazes de gerar credibilidade e confiança.

Segundo ele, a ciência não reproduz uma verdade, seja ela a verdade dos fatos ou das faculdades do conhecimento. Cada ciência produz sua verdade e organiza os critérios de análise da veracidade de seu conhecimento com uma lógica que se atrela à ciência atual e não com uma lógica da verdade de sempre porque a verdade é sempre provisória.

Com esse espírito da desilusão (BACHELARD, 1996) é que se procurou conhecer a realidade do professor de Direito no campo escolhido, sempre atento a retificar o que julgava ser sabido e sedimentado. Buscou-se checar não as verdades estabelecidas na bibliografia, mas sim, os primeiros erros, esperando que a verdade estivesse por vir ao longo dos resultados encontrados (BACHELARD, 2000).

Lançando a ideia de falseabilidade, Popper (1999) torna-se o idealizador do método hipotético dedutivo e assume a posição de realista crítico, pois afirma que existe um mundo material independentemente da experiência.

A proposta desta pesquisa leva em conta esta postura crítica adotada por Popper (1972) ao enunciar um problema e examiná-lo, tanto quanto as várias soluções¹⁶ propostas.

Os enunciados observáveis de Popper (2004) são aceitáveis se puderem sobreviver a testes: as que não conseguem superar a prova, são rejeitadas e as que conseguem “sobreviver” aos exames, são preservadas provisoriamente.

Os enunciados observáveis deste trabalho foram retirados dos autores anteriormente mencionados, sendo, portanto, na visão de Popper (1999), enunciados básicos porque resultam do “acordo de um grupo”¹⁷,

¹⁶ A solução para esta investigação está melhor tratada no último capítulo.

¹⁷ O acordo do grupo aqui utilizado é, em analogia ao acordo proposto na ideia de Popper (1972), como uma convenção, decisão consciente dos indivíduos que introduz um elemento subjetivo à ciência.

uma vez que foram repetidos pelos autores, submetidos à decisão de um conjunto de pessoas para aceitá-los ou rejeitá-los.

Thomas Kuhn (2003) coloca a importância de se considerar a circunstância em que cada teoria ou observação foi elaborada e seu fato. Em outras palavras, a contextualização da ciência. Esclarece-se, contudo, que o fato de hoje termos alguma teoria obsoleta não significa que à época em que foi estabelecida não era científica.

No contexto aqui estabelecido, isso significa determinar se a observação registrada na bibliografia dos autores está vigente e, a partir da investigação, checar se permanece senso comum ou pode ser considerado fato científico¹⁸.

Na linha da refutabilidade de Popper (1999), Verhaeghe (2010, p. 29) diz que fato científico “é uma construção coletiva e é na interação entre aquele que produz o fato e aquele que o recebe e procura ‘replicá-lo’ para falseá-lo ou para confirmá-lo que se constrói o fato atestado, certificado [...]”.

Entretanto, não se pretende transformar as conclusões desta pesquisa em verdades absolutas, mas apenas, verdades relativas aplicadas ao contexto em que houve a verificação, pois podem se tornar obsoletas no futuro ou em outro contexto, o que não significa que não foram investigadas cientificamente, o que Kuhn (2003, p.21) ratifica ao afirmar que “teorias obsoletas não são em princípio a-científicas simplesmente porque foram descartadas.”

Esta é uma condição positiva da refutabilidade, a possibilidade de se encontrar em algum outro universo pesquisável, algo que não confirme o anteriormente investigado, não descaracterizando, entretanto, a pesquisa antes realizada.

Karl Popper (1999) propõe um método científico diverso do estabelecido pelos neo-positivistas. Ele submete a ideia de um racionalismo crítico, no qual se tem uma disposição para a crítica e para a argumentação. Assim, é possível ouvir as diferentes posições e se tomar uma decisão a partir da argumentação. Trata-se de um descerrar benéfico para o desenvolvimento da ciência.

Popper (1972) entende ser ciência tudo aquilo que é possível de ser testado ou refutado. Neste sentido é que se buscou checar o que os autores expuseram.

¹⁸ Usei a expressão no sentido em que a expõe Verhaeghe et al (2010) onde fato científico é o atestado por métodos conhecidos, mesmo que provisoriamente, e por uma comunidade científica.

Ao se submeter uma teoria¹⁹ à prova, expondo-a a falsificação, Popper (1972) entende que deve-se escolher a que for a melhor dentre outras. Caso ela não resista ao teste que lhe será imposto, deverá ser eliminada e substituída por outra.

A evolução científica se dá através de conjecturas e refutações uma vez que a teoria que mais se adaptar ao ensejo em que for testada é a melhor para este momento.

Nesse contexto, vale lembrar que o estudo aqui estabelecido é, além de bibliográfico, do tipo etnográfico.

A partir do estudo bibliográfico, com a pretensão de construir e criar um conhecimento considerando a falseabilidade proposta por Popper (1992) (um critério dinâmico de construir o saber) acrescentou-se a etnografia, cujo objetivo epistemológico também era ampliar a visão do objeto científico para além do domínio positivista nas ciências sociais, e que toma como ponto de partida, as relações²⁰ que podem revelar exatamente como as coisas são.

A pesquisa empregada nesta apuração é do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2004) uma vez que foi utilizado instrumento da pesquisa etnográfica, especificamente a observação, mas sem a permanência de longo prazo do pesquisador no campo, o que estritamente caracteriza a abordagem etnográfica.

A etnografia surgiu na pesquisa antropológica, particularmente a etnografia social, com objetivo de se compreender uma cultura na sua perspectiva ampla, enxergando os fatos acontecerem em seu próprio ambiente (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Entretanto, quando a pesquisa não acontece exatamente desta maneira, mas utiliza instrumento da abordagem etnográfica durante um período em campo reduzido pode ser considerada do tipo etnográfico (ANDRÉ, 2004).

Na visão de André (2004) o tempo de permanência em campo da pesquisa do tipo etnográfica pode variar conforme os objetivos da pesquisa, a disponibilidade do pesquisador, as experiências que têm com pesquisa e o número de pessoas envolvidas no estudo. A pesquisa também se caracteriza como etnográfica quando não há intervenção do pesquisador no campo de pesquisa.

¹⁹ Neste trabalho a teoria colocada à prova trata da reflexividade do professor de Direito.

²⁰ Tais relações se configuram neste trabalho no universo do professor de Direito da grande Florianópolis.

Na fase em que foram aplicados os questionários se pôde olhar a vida cotidiana do mundo universitário das faculdades de Direito, com suas interações repletas de significados, razão pela qual a pesquisa pode ser considerado do tipo etnográfico escolar, pois foi aplicada na área da educação, preocupando-se com o processo educativo.

André (2004) afirma que na educação a pesquisa de cunho etnográfico permite ao pesquisador um tempo de observação reduzido em campo. Esse modelo foi muito difundido na década de 60.

André (2004, p. 19) esclarece que para Spradley “a principal preocupação na etnografia é com o significado que têm as ações e os eventos para as pessoas ou os grupos estudados. Alguns desses significados são diretamente expressos pela linguagem [...]”.

Assim, a etnografia procura descrever um ambiente e as formas de compreensão do senso comum ali existente. Conforme enunciado acima, no contexto averiguado desta pesquisa, foi adaptada a técnica da observação ao ambiente universitário escolhido.

Na pesquisa do tipo etnográfica, um olhar atento deve se fazer presente, especialmente onde tudo esteja sendo visto pela primeira vez a fim de favorecer a visão apurada dos acontecimentos.

Além da observação, outro recurso importante é o Diário de Campo formado por um caderno onde são registradas todas as informações depois de observadas; as conversas, os comportamentos, os gestos, enfim, tudo que esteja relacionado com a proposta da pesquisa.

A pesquisa de cunho etnográfico permite que se vá além da simples descrição dos acontecimentos, descortinando a possibilidade de compreensão dos fatos e a sua correlação com a pesquisa estabelecida pelo pesquisador.

O início de uma pesquisa do tipo etnográfica se dá através do estudo da literatura disponível a fim de relacioná-la com o tema escolhido. Esta é a fase em que se formula o problema que orientará a entrada em campo. Em seguida, se realiza o trabalho de campo com as observações diretas visando o entendimento do cotidiano e seu respectivo relacionamento com o problema da pesquisa (ANDRÉ, 2004).

André (2004) reforça a riqueza da pesquisa de cunho etnográfico afirmando que “saber lidar com as percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando, sim, em conta as experiências vividas, mas filtrando-as com o apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos” (ANDRÉ, 2004, p. 106) proporciona diversas perspectivas de interpretação dos dados.

Conforme explicitado anteriormente, foi adaptada a técnica da observação ao ambiente universitário escolhido. As exposições e os relatos dessas observações encontram-se ao longo deste texto.

1.2.2 Dos objetivos da investigação

A pesquisa teve como **objetivo mais geral investigar o comportamento docente dos professores dos cursos de Direito da grande Florianópolis a fim de confrontar sua prática docente real com a descrição apresentada por autores nas últimas décadas além de verificar se a sua autoidentificação docente é reflexiva.**

A partir daí, foram objetivos mais específicos: a) debater como se situa o agir pedagógico dos professores de Direito na época presente; b) desvendar se há autoconsciência e autodiscernimento quanto ao pensamento reflexivo do corpo docente em relação à sua profissão²¹; c) demonstrar a importância do processo de reflexão docente para transformação do ensino jurídico e qualificação dos futuros profissionais do Direito.

²¹ Bazzo (2007) ao estudar a profissionalidade docente exibe seu interesse sobre a instituição de uma profissionalidade docente afirmando que ela é fundamental para a superação do empirismo voluntarista decorrente da falta de um apoio conceitual e teórico rumo a uma pedagogia crítico-reflexiva-emancipadora. Cita Perez Gómez (2007, p. 87) no que se refere ao profissional reflexivo uma vez que ele “[...] atua refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com a realidade. O profissional reflexivo constrói de forma idiossincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.”

1.3 Sobre a Metodologia

1.3.1 Caracterização básica

Trata-se de pesquisa de caráter teórico-empírico uma vez que se baseou em leituras, estudos, produção teórica da área, questionamentos e observação, além de complementar com uma reflexão pessoal sobre o tema.

Seguiu o procedimento metodológico caracterizador da pesquisa de caráter etnográfico já que examina a atuação docente de professores da graduação num determinado espaço: as faculdades de Direito da grande Florianópolis.

Buscam-se em André (2004) características do estudo de tipo etnográfico para fundamentar os procedimentos adotados nesta investigação:

- Uso da técnica da observação participante. A autora aponta que a observação é sempre participante porque o pesquisador estabelece um grau de interação com a situação estudada. Esta condição está aqui representada no diário de campo e nas conversas que alguns professores tiveram espontaneamente com esta pesquisadora;
- O pesquisador é o principal instrumento na coleta e análise de dados, pois é ele quem os mede se colocando em uma posição que lhe permite responder “ativamente às circunstâncias que o cercam” (ANDRÉ, 2004, p. 28). Durante o levantamento de dados, em diversos momentos, a posição pessoal de pesquisadora precisou ser reforçada para poder ouvir de maneira isenta os depoimentos espontâneos dos respondentes, sem conduzi-los ou influenciá-los na continuidade de seus discursos, o que exigiu atenção, olhar criterioso, flexibilidade e também receptividade;
- Foco no processo, no que está acontecendo, e não no produto final ou nos resultados finais. Enquanto entregava e recolhia os questionários, ao mesmo tempo em que procurava aguardar a devolutiva, uma condição atenta era mantida para observar o modo de recepção do instrumento de pesquisa pelos respondentes e seus comentários, além da simples marcação do questionário e do ambiente. Conjuntura que André (2004, p. 29) ilustra a respeito deste tipo de pesquisa: “O que caracteriza esse

fenômeno? O que está acontecendo nesse momento? Como tem evoluído?”.

- Preocupação com o significado, maneira específica com que as pessoas se vêem e o mundo que as cerca. Segundo André (2004), o pesquisador necessita apreender essa visão pessoal dos participantes, o que foi realizado nos registros de seus relatos orais e das demais pessoas envolvidas no ambiente da pesquisa.

- A pesquisa etnográfica envolve um trabalho de campo em que o pesquisador se aproxima de “pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 2004, p. 29). O contato, segundo a autora e tal qual foi efetivado durante o semestre escolhido de 2009, não pretende alterar o ambiente e os eventos. Ao contrário, as pessoas e as situações são observadas em suas manifestações naturais.

- O período de tempo pode variar de semanas, meses ou anos.

Na prática de etnopedagoga, no trabalho de campo realizado, seguiu-se o que Macedo (2006) ressalta ser significante nesta pesquisa *in situ* observando-se os professores em seu ambiente, atenta para descobrir como se comportavam em seu local de trabalho, estudando suas ações para descrevê-las de forma objetiva e relevante para o estudo em questão. Pois, segundo Macedo (2006, p.83), uma “ciência social requer sempre arte na observação e na análise, e a observação de campo é mais que uma etapa preparatória para as grandes pesquisas estatísticas.”

Esta investigação compartilha similitudes com o estudo de caso, pois possui traços que a bibliografia estabelece como sendo típicos deste tipo de estudo. Importante pontuar, contudo, que não houve aqui a inquirição acerca de um caso típico ou específico.

A aproximação simples ao estudo de caso aqui se justifica porque “ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informante”(MACEDO, 2006, p. 89).

Abaixo, destacam-se alguns aspectos que podem exemplificar a aproximação simples entre esta pesquisa e um estudo de caso:

- Tempo e espaço de investigação delimitados: este trabalho de campo teve esta condição uma vez que se restringiu ao segundo semestre letivo de 2009 e se ateve aos cursos de Direito da Grande Florianópolis. Lüdke e André (1986, p.17) argumentam que neste tipo

“o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo”. Entretanto, este trabalho afasta-se do estudo de caso porque não se ateu a um caso específico, mas sim, desejou, a partir dos respondentes da pesquisa, enfrentar a ampla questão sobre a reflexividade do professor de Direito e traçar seu perfil a partir desta direção.

- Os professores de Direito investigados expressam uma singularidade, mas não são um caso singular. A contribuição da pesquisa nesta realidade é no sentido de colaborar na compreensão da universalidade que constitui os professores de Direito de todos os cursos de Direito do país. Lüdke e André (1986, p. 17) dizem que “o caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio e singular”.

- Não foi utilizado o método indutivo, conforme explica-se mais à frente, mas sugere-se que a pesquisa se assemelha ao estudo de caso porque a partir dela se deseja que cada leitor, cada posterior investigador possa fazer as suas generalizações: “Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas.”(LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 19). Este estudo terá atingido seus objetivos se cada professor de Direito se questionar e refletir se em seu local de trabalho há a aplicabilidade dos resultados e características aqui encontrados, se suas experiências docentes se aproximam das aqui expostas e, com isto, possam transformar seus ambientes se assim concluírem ser necessário.

- Objetivou-se uma descoberta partindo-se do princípio de que “o conhecimento não é algo acabado de uma vez por todas”, mas que “se constrói, que se faz e refaz constantemente.” (MACEDO, 2006, p. 89).

Ao longo do trabalho surgiram novas indagações que levaram a tentar encontrar novas respostas (MACEDO, 2006).

Buscou-se a valorização do contexto e procurou-se retratar a realidade a fim de que ela pudesse se conectar com o objeto pesquisado (MACEDO, 2006).

Nesta linha, conforme dito anteriormente, os cursos de Direito da grande Florianópolis representam o local eleito para a pesquisa, como uma manifestação particular da questão que se desejou traçar, ou seja, quem são os professores de Direito e a presença ou não da reflexão sobre seu papel docente.

Concorda-se com Rubem Alves (1984) quando este afirma que todo ato de pesquisa é um ato político. Entende-se que implica em escolhas que, a partir da opção por um objeto de pesquisa específico, o investigador passa a servir de veículo entre conhecimento acumulado

em certa área e evidências encontradas. A partir daí, pelo seu trabalho, este conhecimento específico pode transformar-se.

1.3.2 As abordagens quantitativa e qualitativa aplicadas à pesquisa em educação

De acordo com o que é descrito neste trabalho, a escolha pelas abordagens qualitativa e quantitativa para a coleta de dados desta pesquisa de tipo etnográfica (André, 2004, p. 24), se fez fortemente presente desde o início da opção do tema de pesquisa.

Para não haver perda em nuances a respeito dos métodos investigativos, apoiou-se em autores identificados neste capítulo para sustentar a linha de pesquisa escolhida.

Apesar de sua crescente adoção na área da educação investigativa, a pesquisa qualitativa ainda sofre preconceitos e dúvidas, principalmente no que diz respeito ao seu rigor científico (HAGUETTE, 2003).

Lüdke e André (1986) destacam o desenvolvimento desse tipo de abordagem na investigação em educação, cujo objetivo principal é justamente tentar superar limitações percebidas na pesquisa desta área. As autoras destacam que a pesquisa qualitativa é uma ferramenta útil, pois pode se pesquisa através de diferentes formas, dentre elas a do tipo etnográfico, ou naturalística, a observação²² e o estudo de caso.

Em relação à opção pela observação feita nesta pesquisa, Silverman (2009, p. 71) reforça essa opção ao esclarecer que ela é quase autoexplicativa uma vez que o observador observa, escuta e registra. O “*status* das observações das ciências sociais *versus* a observação na vida cotidiana é uma questão importante” pois “os cientistas sociais fazem algo extra com suas observações: eles escrevem etnografias.”

Ampliando o entendimento de que hoje a etnografia é um estudo mais abrangente do que aquele utilizado pelos primeiros antropólogos, Silverman (2009, p. 72) escreve que

²² Nesta pesquisa, a técnica da observação utilizada foi a não participativa, pois não houve inserção do pesquisador no cotidiano escolhido, mas o acompanhamento *in loco* das experiências diárias dos sujeitos observados. A sua associação a outras técnicas de coleta de dados é recurso importante porque a observação permite o contato pessoal do pesquisador com o fenômeno estudado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

a etnografia une duas palavras diferentes: ‘etno’, que significa ‘pessoas’, e ‘grafia’, que significa ‘escrever’. A etnografia refere-se, portanto, aos escritos científicos sociais sobre determinadas pessoas. [...] Atualmente, a ‘etnografia’ abrange uma série muito mais ampla de trabalho. [...] Além disso, os etnógrafos de hoje nem sempre ‘observam’, pelo menos diretamente. Eles, em geral, trabalham com artefatos culturais, como textos escritos ou registros de estudo de interações que não observam em primeira mão. [grifo no original]

Oliveira (2007, p. 37) destaca a pesquisa qualitativa conceituando-a de abordagem qualitativa e mostrando que ela contribui com o processo de reflexão e análise da realidade. Afirma o autor que “esse processo implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva.”

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26) “tanto quanto a entrevista, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional.” Segundo as autoras, esta técnica apresenta diversas vantagens, pois coloca o pesquisador em contato com o fenômeno, aproximando-se igualmente da perspectiva dos sujeitos: “‘ver para crer’²³, diz o ditado popular”.

Na área educativa, o tempo de permanência do observador em campo pode ser de período curto, ao contrário do que acontece nos estudos antropológicos e sociológicos, possibilitando, inclusive, variar entre seis semanas e três anos, ou até, em certos momentos, o ano letivo, como um bimestre, por exemplo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O estabelecimento do período depende do que se quer estudar e qual o propósito a ser perseguido pelo pesquisador. No caso desta pesquisa, o propósito foi levantar como a equipe docente de Direito da grande Florianópolis compreende os vários aspectos de sua ação pedagógica inseridos no questionário, visando extrair, a partir das respostas, se há reflexão ou não. Para este fim, o período letivo estabelecido de um semestre mostrou-se adequado.

²³ Mais à frente, destacam-se os registros do diário de campo onde se pôde inserir aspectos que chamaram a atenção durante a permanência nas IES.

Procurou-se observar o que Oliveira (2007) diz quando afirma que nas pesquisas de abordagem qualitativa todos os fatos e fenômenos são significativos e relevantes. Essa foi uma postura que muito contribuiu para a compreensão da atuação do professor, pois algumas vezes percebe-se que alguns deles diziam uma coisa e realizavam outra em sala de aula.

Oliveira (2007, p. 39) esclarece ainda que para melhor compreensão da abordagem qualitativa é preciso que na sua investigação se faça o corte epistemológico entre o estudo e o lapso temporal-espacial do período, data e lugar da pesquisa. Além disso, “a análise descritiva é recomendável desde a definição do objeto de estudo, passando pela delimitação do lugar, tempo, revisão da literatura e coleta de dados”.

Silverman (2009) reforça que um dos pontos fortes da pesquisa qualitativa é a sensibilidade contextual que ela permite tal qual a observação do comportamento em situações cotidianas.

Apesar da crescente adoção da investigação qualitativa, entende-se ser possível associá-la à pesquisa quantitativa nos estudos voltados para educação. Para Oliveira (2007, p. 58) a utilização

... de métodos e técnicas em pesquisa está associada aos objetivos, hipóteses e aos fundamentos teóricos do objeto de estudo. Esse procedimento exige uma escolha criteriosa e sistemática para se fazer a descrição, explicação e análise de fatos e fenômenos. Esse procedimento se faz através da *abordagem qualitativa* e da *abordagem quantitativa*, ou ainda com aplicação simultânea desses tipos de abordagem para interpretação e análise do objeto de estudo.

Como é sabido, cada um desses *tipos* de abordagem apresenta sua característica específica quanto ao tratamento dos dados coletados, estando a abordagem quantitativa voltada para dados mensuráveis através da utilização de recursos e técnicas estatísticas. Já a abordagem qualitativa se preocupa com uma visão sistêmica do problema ou objeto de estudo. Tenta explicar a totalidade da realidade através do estudo da complexidade dos problemas sociopolíticos, econômicos, culturais, educacionais, e segundo determinadas peculiaridades de cada objeto de estudo. [grifo no original]

Para Creswell (2007), apesar dos métodos mistos serem bem menos conhecidos, eles são estratégias associadas e possíveis de serem utilizadas em um único estudo.

Sua origem pode ser encontrada na psicologia quando Campbel e Fiske usaram métodos múltiplos para estudar certas características psicológicas e encorajaram outros pesquisadores a fazerem o mesmo (CRESWELL, 2007).

A autora destaca que pela nova epistemologia, de acordo com o paradigma científico contemporâneo, é perfeitamente admissível a junção de ambos procedimentos metodológicos pois esse procedimento permite a descrição de maior variedade de fenômenos observados.

Esses dois tipos de abordagem não são excludentes, pois, na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer a dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa. (OLIVEIRA, 2007, p. 58)

No emprego de modelo multimétodo, utilizam-se várias técnicas associadas para coleta de dados tais como as observações (dados qualitativos) combinadas com estudo tradicional (dados quantitativos) (CRESWELL, 2007).

A associação de ambas as técnicas ajuda na obtenção de um desenho mais amplo do estudo em questão.

Na visão de Silverman (2009, p.55), pode-se combinar a pesquisa quantitativa com qualitativa utilizando-se os “dados quantitativos para localizar os resultados em um contexto mais amplo” e “usar a pesquisa qualitativa para observar em profundidade uma questão-chave” estabelecida através de um estudo quantitativo.

Em relação à interatividade entre os dados qualitativos e quantitativos, Oliveira (2007, p. 39) afirma que essa combinação “proporciona maior nível de *credibilidade* e *validade* aos resultados da pesquisa evitando-se, assim, o reducionismo por uma só opção de análise.”

Mezzaroba e Monteiro (2005, p.110) reforçam que a pesquisa qualitativa permite análise mais global, favorece a interrelação com diversos fatores, mas que também pode-se utilizar dados quantitativos para interpretação dos dados. Apesar de identificarem esta possibilidade, destacam que é o rigor na análise do fenômeno estudado que irá prevalecer na interpretação

[...] o que vai preponderar é sempre o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado de acordo com as hipóteses estrategicamente estabelecidas pelo pesquisador.

A opção pela junção da análise quantitativa e qualitativa converge para o entendimento de Oliveira (2007, p. 60)

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Esse procedimento visa buscar **informações fidedignas** para se explicar em profundidade o significado e as características de cada contexto em que encontra o objeto de pesquisa. **Os dados** podem ser obtidos através de uma **pesquisa bibliográfica**, entrevistas, **questionários**, planilhas e todo instrumento (técnica) que se faz necessário para obtenção de informações. [...] **em pesquisas de abordagem qualitativa, os dados estatísticos** só devem ser utilizados quando **visam dar maior precisão aos dados coletados que são analisados com base na realidade, nos objetivos, hipóteses e nos fundamentos teóricos preestabelecidos na construção do projeto de pesquisa.** [grifo nosso]

A celeuma sobre a questão do melhor método de pesquisa, seja quantitativo ou qualitativo, recai não só sobre o método em si, mas sim sobre qual relação o pesquisador estabelece com os sujeitos e/ou com o objeto de investigação que caracteriza a natureza do estudo em andamento.

Mezzaroba e Monteiro (2005, p. 109) apontam que o pesquisador na investigação quantitativa busca obter “o maior grau de correção possível em seus dados, assegurando assim a confiabilidade de seu trabalho”.

Sendo característica básica do positivismo, na pesquisa quantitativa há maior precisão na explicação quantitativa dos fenômenos

estudados (OLIVEIRA, 2007), mas é muito criticada no que se refere à separação entre fatos e contextos.

Concordando com Silvernam (2009) quando analisa o papel do cientista social, entende-se que ao pesquisador é *mister* que esteja constantemente atento à sua maneira de ver e interpretar os fenômenos independentemente de utilizar método quantitativo ou qualitativo.

No trabalho realizado durante a pesquisa em 2009, ficou-se sempre atenta à complexidade da participação da pesquisadora no contexto das IES e à manutenção da objetividade enquanto investigadora, pois o perfil dos professores de Direito era muito familiar, já que se trata da profissão pessoal e muitas das situações presenciadas eram similares às vivenciadas, particularmente na condição de docente.

Desta maneira, ao realizar este estudo de cunho etnográfico com posterior avaliação quantitativa-qualitativa, buscou-se aplicar durante todo o processo de aplicação dos questionários a técnica do “*estranhamento*”, ou seja, objetivou-se manter “um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” e visou-se

saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos [...] (ANDRÉ, 2004, p. 48)

Sob o paradigma do trabalho etnográfico em educação, o pesquisador-etnógrafo

não pode ser ingênuo a ponto de acreditar que seu trabalho é uma reprodução fiel do real, sendo portanto, isento de valoração. [...] E ainda, o que faz um etnógrafo não é um retrato – ou uma reprodução – da realidade, mas uma interpretação, a *sua* interpretação da realidade, ou seja, a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. [...] [grifo no original] (ANDRÉ, 2004, p. 117)

A junção de ambos os métodos avaliativos permite a associação entre a objetividade pesquisística e o dinamismo presente na realidade

(subjetividade) e abordagem qualitativa ressalta e favorece a verdade relativa das coisas (OLIVEIRA, 2004).

Afinal, ao começar “um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. Ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados.” (ANDRÉ, 2004, p. 61).

Entende-se, portanto, ser possível manter o rigor na coleta e análise dos dados sob o viés quantitativo mesmo quando associado à técnica qualitativa.

Oliveira (2007, p. 39-40) detalha alguns benefícios trazidos por Duffy sobre a associação entre técnica quantitativa e qualitativa na análise de dados:

1. Possibilidade de congregar controle dos vieses (pelos métodos quantitativos) com compreensão da perspectiva dos agentes envolvidos no fenômeno (pelos métodos qualitativos);
2. Possibilidade de congregar identificação de variáveis específicas (pelos métodos quantitativos) com uma visão global do fenômeno (pelos métodos qualitativos);
3. Possibilidade de completar um conjunto de fatos e causas associados ao emprego de metodologia quantitativa com uma visão da natureza dinâmica da realidade;
4. Possibilidade de enriquecer constatações obtidas sob condições controladas com dados obtidos dentro do contexto natural de sua ocorrência;
5. Possibilidade de reafirmar validade e confiabilidade das descobertas pelo emprego de técnicas diferenciadas.

Enfim, uma complementaridade é factível entre ambas as análises de dados apesar das diferenças entre elas, compatibilizando-as com o objetivo de enriquecer a pesquisa proposta e a superação de uma possível antinomia entre elas.

1.3.3 Descrição do processo investigativo adotado na averiguação

Com base nas informações e características da pesquisa quantitativa destacadas na seção anterior, passa-se abaixo, aos momentos metodológicos desta pesquisa:

- 1º momento metodológico: Levantamento bibliográfico, observação e depoimentos espontâneos.

Ao decidir sobre o tema de pesquisa, ficou-se no segundo semestre de 2008, enquanto era feito o levantamento bibliográfico que originou o segundo momento metodológico, observando os comentários a respeito dos professores de Direito em diversos ambientes e no próprio ambiente dos cursos de graduação e pós-graduação em Direito da UFSC.

- 2º momento metodológico: Aprofundamento na leitura dos autores que analisaram o ensino jurídico no Brasil desde a década de 80, com o seu fichamento e dos autores representativos do professor reflexivo escolhidos para embasar esta investigação.

- 3º momento metodológico: Coleta dos pontos em comum de cada autor que escreveu sobre ensino jurídico e que foram os instrumentos sintetizadores do *corpus* conteudístico do ensino jurídico segundo o ponto de vista apresentado neste texto. Aconteceu aqui a organização do conteúdo em tabelas correlacionando os autores, apresentado no capítulo 3.

- 4º momento metodológico: Definição das categorias a serem investigadas através do questionário.

- 5º momento metodológico: Elaboração do questionário resultante das categorias do 4º momento para ser aplicado a 100% dos professores com formação jurídica e que lecionam nos cursos de Direito da grande Florianópolis.

- 6º momento metodológico: Ida à campo para aplicar o questionário preparado e efetuar o diário de campo da pesquisadora.

- 7º momento metodológico: Escrita da tese com base nos dados obtidos.

Na seção seguinte, narra-se sobre o público-alvo desta perquirição.

1.3.4 Informações sobre os professores de Direito respondentes da pesquisa

No contexto deste trabalho, conforme já mencionado, o ambiente foi o das faculdades de Direito e os docentes dos cursos de Direito da grande Florianópolis. Além das particularidades de ineditismo referidas

previamente no que tange à localidade da pesquisa, elegeu-se esta área pela representatividade intelectual na educação jurídica descoberta durante o 1º momento metodológico e entrelaçada à Universidade Federal de Santa Catarina aí localizada - a única a obter na região a certificação da Ordem dos Advogados do Brasil recomenda 2007, sua terceira edição.^{24, 25}

Haveria então, em razão disto, nesta área geográfica, uma atuação docente reflexiva? Seus docentes estariam mais envolvidos com a vida acadêmica?²⁶

Uma das características reveladas pelos autores que pensam, estudam e escrevem sobre o ensino jurídico é a de que os professores de Direito chegam no horário de suas aulas e permanecem pouco tempo na faculdade. Com base nessa característica, decidiu-se aplicar questionário ao invés de realizar entrevista.

Refletiu-se que, caso desejasse prosseguir com o instrumento da entrevista, o número de respondentes seria, provavelmente, bem reduzido, pois seriam poucos os que possuiriam disponibilidade de tempo para responderem a este tipo de instrumento investigativo uma vez que, provavelmente, aqueles que respondessem não seriam exclusivamente docentes²⁷. Aliás, este pouco tempo no ambiente da faculdade se confirmou na prática da pesquisa, pois foi preciso insistência para alcançar o objetivo de que todos os professores de Direito respondessem, uma vez que tinham pouco tempo disponível extra classe²⁸.

O universo total de aplicação dos questionários representou todos os professores de Direito ativos em todas as faculdades de Direito de Florianópolis.

²⁴ Desde o ano de 1998, e a cada três anos, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil emite a relação dos cursos de Direito que recebem o OAB Recomenda, um selo de qualidade fornecido aos cursos jurídicos que apresentam melhor índice de qualidade nos últimos anos. In: <http://www.oab.org.br/oabRecomenda.asp>. Acesso em: 6 abr. 2010, 17:30.

²⁵ Machado (2009) escreve que o selo de qualidade da OAB foi a solução encontrada pelo Conselho Federal da OAB para lidar com a baixa qualidade dos cursos de Direito que proliferam pelo país.

²⁶ Este envolvimento não implica necessariamente a dedicação exclusiva. Apesar disto, tanto o envolvimento com a atividade acadêmica quanto a dedicação exclusiva à docência foram objetos do questionário que é analisado nos capítulos 4 e 5.

²⁷ Esta afirmativa, apresentada pelos autores lidos, também foi objeto do questionário, cujo resultado está no capítulo 5.

²⁸ Ao longo deste texto este ponto é detalhado melhor, especificamente no capítulo 5 quando as análises e sínteses da pesquisa estão inseridas.

A meta foi que os docentes com formação em Direito e que estavam ativamente lecionando no curso de graduação em Direito durante a época da pesquisa, por completo, respondessem às perguntas elaboradas.

Este cuidado teve por objetivo assegurar que quem respondesse o questionário estivesse engajado na docência jurídica através de sua atuação em sala de aula durante o período da pesquisa para que suas respostas pudessem refletir sua memória mais atual do que estivesse fazendo em sala de aula.

Ou seja, como os autores sobre o ensino jurídico colocavam suas ideias baseadas nas aulas de Direito, quis-se focar nos docentes que fossem provenientes de formação superior na área do Direito por entender que seu contato enquanto professor estaria mais diretamente influenciado pelo pensamento da área desde seu tempo de discente.

Desta maneira, poder-se-ia verificar, efetivamente, os alertas trazidos pela bibliografia jurídica estudada com aqueles que tivessem tido formação somente na área. Isto, segundo o entendimento aqui proposto, daria mais fidedignidade às respostas e às análises uma vez que as críticas dos autores se referiam a este público.

Decidiu-se abranger a pesquisa a todos os professores da grande Florianópolis, uma vez que eles se inseriam na descrição acima. Entendeu-se que a realização de uma amostra não seria o mais adequado aos propósitos desta investigação, pois sua desvantagem é conseguir que a parte represente o mais próximo possível a totalidade investigada (MARONI; LAKATOS, 2009). Até mesmo porque, pela região escolhida, era viável a aplicação ao conjunto da população.

Assim, do total geral existente nas IES investigadas, foram excluídos os professores que lecionavam na faculdade de Direito, mas eram sociólogos, filósofos, médicos, antropólogos, psicólogos, enfim, que tinham graduação em outra área.

Do total geral da lista fornecida pelas IES, alguns professores lecionavam em outra faculdade e responderam somente em uma delas, pois não acharam ser necessário responder a mais de uma vez o questionário apesar de eu ter perguntado se iriam responder em outra faculdade e se alterariam suas respostas em razão disto.

Em razão do exposto, a integralidade de respondentes foi de 282 professores.

O total presente nas listas fornecidas pelas IES, incluindo os professores que se repetiram em mais de uma IES, excluídos os substituídos, contabilizou 344 professores.

Deste quantitativo, o número de professores que apareceram em mais de uma IES totalizou 17.

Num subtotal, pode-se afirmar que o número total de docentes constantes da lista oficial das IES da grande Florianópolis, já excluindo os repetidos, foi de 327.

O total de professores que não são formados em Direito foi de 31.

O número de docentes presentes na lista, mas sem estarem em sala de aula durante a pesquisa, seja porque estavam em atividades de orientação, de licença ou porque seus módulos já haviam terminado, foi de 10.

Não responderam ao questionário, porque disseram que não teriam tempo para o seu preenchimento, 4 professores.

O quadro abaixo sintetiza os números mencionados:

DOCENTES – IES	NÚMERO
Professores constantes das listas oficiais fornecidas pelas IES	344
Professores repetidos porque lecionam em mais de uma IES	17
Professores sem formação jurídica	31
Professores sem atividade em sala de aula	10
Professores que não responderam	04

O número de respondentes da Federal foi de 58 docentes. Nas demais IES, foram 224 respondentes no total.

Reforça-se que os 4 professores que não entregaram se manifestaram no sentido de que não poderiam responder ao questionário apesar da insistência.

No capítulo seguinte, o resultado do levantamento bibliográfico que ensejou este trabalho de campo é apresentado.

2 DA TRAJETÓRIA AO OBJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, procura-se situar o trabalho discorrendo sobre as etapas passadas tanto no aspecto profissional quanto investigativo que levaram a optar por estudar o contexto do professor de Direito.

Diante disso, foi exposta a realidade docente individual, revelando a partir da prática pessoal, de que maneira a realidade dos docentes de Direito é retratada pelos autores especializados, que afirmaram, na sua maioria²⁹, não terem formação técnica para exercício do magistério superior.

Desejou-se também denotar a realidade do professor de Direito manifesta e constatada pelos diversos autores como uma maneira de compreender esta realidade e, com isto, elaborar este texto.

2.1 A observação da realidade do professor de Direito

No ensino do Direito, pode-se identificar comportamentos e traços no corpo discente³⁰ que, muitas vezes, não condizem com as teorias lecionadas (tais como o respeito às leis e deveres). Algo acontece durante a permanência em sala de aula que influencia o corpo discente a se comportar de determinada maneira e a compreender que há distanciamento entre teoria e prática. Várias causas podem ser levantadas como as geradoras deste comportamento e desta crise, dentre elas, a atuação do professor³¹.

Sendo ele um agente importante do processo de ensino-aprendizagem, estaria autoconsciente da sua condição de educador? De que maneira percebe sua atividade? Faria um processo de reflexão sobre sua docência?

Conforme dito na introdução, o objetivo da pesquisa é saber se

²⁹ Esta ideia está sistematizada no capítulo seguinte deste trabalho.

³⁰ Alguns destes procedimentos estão exemplificados nos registros do diário de campo.

³¹ Nesta obra, quando há referência a “professor”, não ressalta-se o gênero masculino, emprega-se indistintamente: existem professores e professoras. O mesmo acontece em relação à menção destes profissionais atuando em diversas carreiras jurídicas, pois da mesma maneira existem advogados e advogadas, promotores e promotoras, magistrados e magistradas (a utilização é indistinta).

estes professores de Direito correspondem às afirmativas selecionadas na bibliografia das últimas décadas, e se há reflexão no que tange ao seu papel de educador, não sendo detalhados neste trabalho aspectos didático-pedagógicos.³²

O tema desta investigação situa-se, portanto, na área da educação³³ em Direito. Educação porque “em seu sentido pleno, tem uma implicação necessária, a de que algo de valor ou importante está acontecendo” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 79). Abrange, portanto, um valor essencial direcionado para a aquisição de um saber técnico, qual seja, dos aspectos da ciência jurídica, a aquisição de um *corpus* de conhecimento específico que precisam transformar a vida das pessoas que estão sendo educadas “tanto em termos de panorama e perspectiva gerais quanto em termos de torná-la comprometida aos padrões inerentes às áreas de sua educação” (WINCH; GINGELL, 2007, p. 80).

Nesta linha de pensamento, a educação deve envolver algum tipo de compreensão sobre o que está sendo aprendido além do que está sendo exigido na aprendizagem para que não haja nenhum tipo de lavagem cerebral ou condicionamento, acrescido, também, de algum tipo de participação ativa e voluntária no processo de aprendizagem (WINCH; GINGELL, 2007, p. 80).

Este processo voltado para a área do Direito implica nesta participação crítica, lúcida do corpo discente, o que perpassa, necessariamente, pelo papel do professor nesta direção. Como dito antes, a teoria pedagógica do “professor reflexivo”³⁴, sustenta esta pesquisa e a análise das respostas dos professores participantes dela.

Assim, ao longo do texto, gradativamente, explicitam-se o significado e a repercussão do professor reflexivo para os autores mencionados, e para a pesquisa, na tentativa de entender melhor o professor voltado para a educação jurídica, especificamente no que atine à área investigada a partir das respostas ao questionário fornecidas pelos sujeitos.

³² Neste sentido, encontram-se contribuições importantíssimas de professores-pesquisadores da educação jurídica, dentre outros constantes das referências desta tese: Carlini, Cunha, Fragale Filho, Junqueira, Nobre, Rodrigues, Warat.

³³ Ao longo deste trabalho, retorna-se à questão da definição de educação, sua correlação com o professor reflexivo no âmbito do ensino jurídico e a pesquisa em si. Sobre o termo educação e seus vários significados, ver WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Dicionário de filosofia da educação*. São Paulo: Contexto, 2007.

³⁴ Conforme definição apresentada no livro *Filosofia da Educação* (ARRUDA, 2006, p. 49) e que será bem mais explorada posteriormente.

Este capítulo limita-se a uma breve apresentação como início da análise consubstanciada neste trabalho.

Algumas inquietações³⁵, demonstradas pelos relatos de alguns professores participantes, descrevem como o ensino nestes cursos de Direito, em sua maioria, não coloca, ainda, os alunos “face a face com o novo” para que se desafiem e atinjam outro patamar de conhecimento (RODRIGUEZ, 2009, p. 272).

A prática docente universitária voltada para o Direito é insubstituível no que tange à busca de meios que consigam colaborar para obtenção de respostas aos novos questionamentos e que dê conta de satisfazer às inquietações ressaltadas pelos alunos deste século.

Apesar do esforço demonstrado por alguns professores para diversificar sua docência na tentativa de se aproximar da realidade dos alunos, percebe-se, pelos dados obtidos que nos cursos de Direito investigados esta postura docente até agora não é a conduta padrão³⁶. Neles, ainda predomina o ensino tradicional do Direito que se afasta da “crença de que é possível ensinar Direito de uma forma diferente e, quem sabe, melhor do que aquela que há muito tempo é corrente nas faculdades de nosso país [...]” (CÔRREA, 2009, p. 30).

Aguiar (1999, p. 96), criticando a estrutura dos cursos jurídicos e correlacionando-a com a crise na advocacia da atualidade, lembra que há “a falência das escolas de Direito perante um mundo em transformação”.

Reivindicando a mudança diante da heterogeneidade social de hoje, o autor afirma ainda que

Depois de uma centenária prática coimbrã, **chegou o momento da mudança nas escolas de Direito.** [...] Inicialmente é preciso lembrar que a sociedade mudou e as demandas são heterogêneas. As escolas de Direito nos moldes atuais respondem às demandas por melhores salários e por ascensão social. [...] Mas **a sociedade engendra grupos sociais com outras prioridades**, que não se encaminham para o Direito pelas razões apresentadas. [...] Há outros grupos que, percebendo, mesmo intuitivamente, as

³⁵ Elas podem ser encontradas no capítulo 5 em que estão transcritos alguns depoimentos destacados durante a pesquisa de campo.

³⁶ Mais detalhes sobre estes resultados estão nos capítulos 4 e 5.

mudanças que a modernidade traz, **preocupam-se com a atualização do Direito frente às novas demandas oriundas** da sofisticação produtiva, das inovações tecnológicas e das mudanças na comunicação e nos modos de ver o mundo. Esse grupo, que até pode ter alguma preocupação com a denominada pós-modernidade, também **não será atendido pelos cursos tradicionais existentes** [grifo nosso].

Ao analisar a imprescindibilidade do professor de Direito se reconhecer como um educador, Ventura (2004, p. 15) toca no aspecto da resistência deste profissional para inovar e se aproximar de uma realidade mais atual quando diz que

No que atine às competências didáticas propriamente ditas, são raros os docentes que buscam titulação na área de educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora.

Apesar de a abordagem tecnicista ter sido colocada em suspeita a partir do final da década de 70 (MARQUES, 2004), na experiência docente da autora foi possível conviver e observar um corpo docente de Direito voltado para uma prática pedagógica convencional, formal, tanto quanto se pôde encontrar a mesma pedagogia em professores de outras áreas nas diversas instituições do ensino superior.

Nas palavras de Aguiar (1999, p. 89) “nossas faculdades de Direito são coimbrãs. As aulas ainda são apresentações retóricas em que entram o professor, o giz e o quadro-negro”. O autor (1999, p. 90) reforça esta ideia sendo enfático ao dizer que “desde a fundação dos cursos jurídicos no País até hoje, as aulas não mudaram muito. Em compensação, o País...” Eis porque tanto se discute a crise do ensino jurídico atual: não há modificação de suas características que se perpetuam desde o modelo importado de Portugal para o Brasil em 1827 (FALCÃO, 1984).

Falcão (1984, p. 41) coloca que “desde então o ensino jurídico mudou pouco quanto a sua estrutura, a sociedade mudou quanto às suas

necessidades. Do conflito entre o que a sociedade espera, e o que as faculdades oferecem, surge à crise.”

Foi a partir do retrato feito do curso de Direito, como um curso de tradição, protocolar, que surgiu o interesse pelo tema desta pesquisa - que é a checagem do professor de Direito em sua vivência cotidiana, com sua experiência prática em contraposição ao seu saber técnico ou docente -, pois ele faz parte de uma equipe docente que se revela resistente a mudanças didático-pedagógicas³⁷.

Schön (2000) preocupou-se com essa educação profissionalizante que coopera para a constituição de recém-formados incapazes de resolver problemas na prática e cujo professor não reflexivo contribui para sua manutenção.

Para o autor (2000), o professor profissional estaria sempre sendo desafiado a produzir respostas inéditas na sua ação docente e constantemente provocado a oferecer soluções para aquém do que prescreve seu conhecimento científico. Este professor, a partir da reflexão sobre sua própria ação, aprenderia sobre seu próprio ofício e o renovaria.

Ao analisar o ensino jurídico no país, especificamente quanto à disciplina de metodologia do ensino jurídico, Faria (1987, p. 66) critica esse tradicionalismo dizendo que

[...] os atuais métodos de ensino (...) caracterizam-se pelo predomínio de técnicas que impedem o desenvolvimento de um espírito crítico por parte do aluno, procurando torná-lo objeto de uma educação ‘domesticadora’ e ‘bancária’.

O professor reflexivo se permite abrir para flexibilização e novas realidades, adaptando-se de acordo com o universo do corpo discente que lhe seja apresentado (MARQUES, 2004).

A sala de aula, especialmente na esfera jurídica, tão rica em diversidade, imprevisibilidade e o inusitado - pois lida com os conflitos humanos e com o incerto -, precisa ter vida, os conflitos sendo expostos podem ser utilizados para a ampliação da compreensão sobre o estudo

³⁷ Este é o senso comum presente na bibliografia investigada nas últimas décadas e que se revela de diversas facetas no perfil docente. Fui a campo checar se este senso comum se confirmaria ou não. Uma análise detalhada destes aspectos está nos capítulos 3 e 4.

do Direito, o que demanda debates, argumentações, reflexões e negociações entre as partes envolvidas na aula, ou seja, pode ser aproveitada e tornar-se um excelente ambiente de aprendizagem.

Neste clima, é fundamental suscitar a dúvida, o questionamento e as incertezas para a construção conjunta de novas possibilidades e novos horizontes.

Para haver essa construção conjunta de saberes e essa atmosfera educativa, entende-se que o professor precisa saber reconhecer a potencialidade que há neste espaço educacional.

O mundo jurídico é dinâmico, acelerado, e a docência jurídica está carente de abertura às novas possibilidades que o corpo discente lhe trás, o que requer receptividade para adaptar seu plano de aula e o plano de ensino proposto, reestruturando as estratégias visando melhorar o aprendizado. Afinal, o “professor deve ter plena consciência de seu papel social de educador e ser capaz de inserir diversas realidades com sensibilidade de interpretar as ações dos seus alunos” (LIMA, 2004, p. 43).

Almeida (2007, p.17) aponta que o ato de planejar é uma conduta de respeito porque ao fazê-lo se busca respeitar o beneficiário desta planificação e que a adequação do que foi pensado para se conseguir atingir os objetivos propostos é fundamental. O autor resume

deve ser inócuo o planejamento que não se constrói com base no universo real, com pessoas reais, com problemas reais, com soluções reais. Inócuo é um planejamento que não se reestrutura ao longo de sua caminhada e de sua realização.

A escolha desta temática de investigação pode parecer, num primeiro contato, periférica ao universo da pós-graduação em Direito, mas ao detalharmos o assunto é possível considerar que enfrentar este objeto de pesquisa – o professor de Direito – implica checar o cerne formativo das carreiras jurídicas uma vez que é no âmbito universitário que se dá esta formação profissional.

Alves (2006) defende a interdisciplinaridade e a importância da atuação docente para uma formação integral do acadêmico do Direito através da superação de um conhecimento compartimentado e fragmentado que historicamente pautou a formação jurídica.

Concorda-se com a autora no sentido de que a interdisciplinaridade tem papel fundamental no âmbito da graduação de

Direito, pois facilita “o diálogo vertical e horizontal entre as diversas unidades curriculares e outras áreas do saber, o que não implica na quebra das peculiaridades de cada uma delas [...]” (ALVES, 2006, p. 99). O mesmo aplica-se à pós-graduação, já que é modelo importante na formação inicial do profissional de Direito e ao aprofundamento de uma visão global sobre os fenômenos estudados, os quais poderão repercutir ainda mais na vida profissional.

Fazenda (1994, p. 48) argumenta que o trabalho interdisciplinar supera a visão dicotômica entre sujeito e objeto, visa à totalidade, e acrescenta que o professor interdisciplinar é comprometido com suas afirmações e negações tendo sempre “presente o *gosto por conhecer* – por um conhecer em múltiplas e infinitas direções [...]. (Ou seja,) é um ser que busca” [grifo no original].

Faria (1987, p. 39) defende a reflexão e o ensino interdisciplinar como a solução alternativa ao curso de graduação em Direito “sendo indispensável valorizar o estudo do Direito num marco teórico em condições de oferecer uma perspectiva histórica e crítica dos institutos jurídicos e das relações que lhes deram origem e função”.

O docente neste universo representa o agente de um ensino voltado para a ciência jurídica diferenciada e que quebra barreiras e vence desafios.

Com relação ao papel formador do futuro profissional da área jurídica, Ventura (2004, p.2) indica como o professor de Direito não consegue reconhecer a sua parcela de responsabilidade em relação à decadência e à crise do Direito hoje, especificamente no que se refere ao sistema judiciário, quando afirma que

ao confrontar-se com o egresso que ajudou a formar, não é raro que o docente o critique duramente, sem reconhecer na criatura as mazelas do criador. Assim, testemunha-se, nas ‘salas de professores’ das Faculdades de Direito, as veementes críticas feitas ao sistema judiciário, sem que nelas o crítico reconheça sua parcela de responsabilidade.

Libâneo (2011, p. 1-2) descreve o ensino de graduação nas universidades e fala sobre a docência do nível superior que ratifica a questão da aula universitária no âmbito do Direito e o papel do professor de Direito inserido neste trabalho. O autor nos diz que

[...] não existe ensino em geral, existe ensino nas salas de aula. [...] Ou seja, **o aluno aprende a ser profissional e cidadão [neste espaço]. [...] É na sala de aula que os professores exercem sua influência direta sobre a formação e o comportamento dos alunos:** sua postura em relação ao conhecimento específico de sua matéria, aspectos do relacionamento professor-aluno. [...] seu planejamento, sua metodologia de ensino, seus valores [...]. **Na relação social que se estabelece em sala de aula, o profissional liberal que ministra aulas – o engenheiro, o advogado, arquiteto, físico, economista, veterinário, biólogo – passa a seus alunos uma visão de mundo, uma visão das relações sociais, uma visão da profissão, ou seja, passa uma intencionalidade em relação à formação dos futuros profissionais** que é eminentemente pedagógica [grifo nosso].

Alves³⁸ (2006, p. 98) diz que “as práticas educacionais devem ser revistas [...] já que a sociedade atualmente exige uma vivência interdependente com as diversas áreas do saber”.

No primeiro contato, pode-se ver que os docentes de Direito não são profissionais formados para o magistério. São, normalmente, bacharéis em Direito, juízes, promotores, procuradores ou advogados que decidiram ministrar aulas ou que foram recrutados no mercado de trabalho para esta profissão³⁹.

Neste aspecto, afirma Aguiar (1999 p. 89-90)

[...] juízes, advogados e promotores são contratados para proferir alguns discursos por semana, que deverão ser devolvidos em provas ou trabalhos, para efeito de avaliação. Tais professores improvisados não têm qualquer preparação didática. Mesmo quando são

³⁸ A professora trata do tema interdisciplinaridade lembrando como ainda é um desafio pedagógico no âmbito do ensino do Direito (Alves, 2006, p. 98-1170).

³⁹ Essa observação informal, também apresentada pelos autores pesquisados (tratada no capítulo 3), foi objeto de uma pergunta do questionário aplicado, cujo resultado pode ser encontrado no capítulo 5.

mestres ou doutores, poucos são aqueles que têm noções básicas de educação. Algumas universidades tentam preencher a lacuna, promovendo cursos de metodologia do ensino jurídico, que têm pouca valia, pois se assemelham com um curso de natação por correspondência [grifo nosso].

Suas práticas educativas são baseadas nos modelos de aulas que eles próprios vivenciaram nos bancos da faculdade de Direito, quais sejam, aulas expositivas, às vezes dialogadas. Nessa direção, o corpo docente busca dar continuidade à trajetória que teve como estudante, sem se dar conta que este modelo pode estar ultrapassado (ALVES, 2006).

Desde muito, esse método expositivo é utilizado nas faculdades de Direito (CARLINI et al, 2007). Uma vez que, de modo geral, não possuem formação pedagógica antes de iniciarem sua atividade docente, eles repetem o estilo de aula que tiveram nos bancos acadêmicos. Diz Ventura (2004, p.9) que “[...] o professor tende a reproduzir em sala de aula as tonalidades de sua formação geral, o que nem sempre faz de modo consciente”.

Borges (2006, p.150) acrescenta que o “ensino dogmático ainda é a base da educação jurídica, entendida como atividade que pretende estudar o direito positivo, [...] a partir de uma aceitação acrítica [...], e que se contenta apenas com esta transmissão pura e simples de conteúdo utilizada durante anos como exclusiva técnica de ensino”.

Em relação à metodologia de ensino, Ronca e Escobar (1986, p. 85) dizem que “talvez não exista uma técnica de ensino ao mesmo tempo tão utilizada e tão criticada quanto a aula expositiva.”

Esses tipos de aula não são por si só ruins. A aula expositiva não pode, entretanto, ser a única opção e forma de se ministrar uma aula: pode, contudo, ser utilizada dentro de um contexto mais amplo do ensino-aprendizagem. Esse tipo de aula continua sendo objeto de controvérsia entre educadores, alguns defendendo, outros repudiando (RONCA; ESCOBAR, 1986).

No diário de campo, há registro da observação de alguns professores lecionando em sala de aula, e na maioria das vezes, estavam se valendo desta técnica didática.⁴⁰ Na realidade, essas aulas consistem

em prelação verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir determinadas informações a seus alunos. O conteúdo a ser aprendido é apresentado ao aprendiz na sua forma final e a tarefa de aprendizagem não envolve nenhuma descoberta independente por parte do estudante. O que se exige dele é que internalize o material que lhe é apresentado, conhecendo-o e compreendendo-o, tornando-o assim disponível para um futuro uso (RONCA; ESCOBAR, 1986, p. 86).

O professor de Direito normalmente chega para as aulas poucos minutos antes do início, não interage com seus colegas com o intuito de debater ou trocar experiências docentes sobre o conteúdo, o perfil da turma, ou mesmo as dificuldades encontradas⁴¹.

Sugerir uma reunião para estruturar um programa integrado é algo mais difícil ainda e encontra muita resistência da equipe docente. Dentre outras causas, podemos citar o fato de serem horistas e não terem remuneração para atividades extra-sala de aula (ALVES, 2006).

Apesar de haver exigência legal para a elaboração de um projeto pedagógico integrado e de reuniões da equipe docente⁴², essa é uma realidade inegável.

Deste aspecto, trata Bittar (2001, p. 80) ao afirmar que “as ambições de ensino de um curso de graduação concretizam-se por meio da grade curricular, na elaboração da qual deve haver participação dos docentes e dos representantes discentes”.

⁴⁰ Este detalhamento é feito no capítulo 4 quando se confronta a pesquisa feita com as hipóteses levantadas.

⁴¹ No diário de campo realizado para esta pesquisa, detalham-se situações encontradas quando da aplicação do questionário, o que é apresentado no capítulo 4.

⁴² A reforma do ensino de 1972 e posteriormente a Portaria n. 1886/94 trouxeram mudanças ao ensino do Direito (BITTAR, 2001). Não é objeto específico desta pesquisa adentrar nesta análise, entretanto, o questionário aponta para a participação docente em programas de qualificação docente. Esta avaliação é detalhada nos capítulos 3 e 4.

Na prática ainda há resistência a um trabalho mais unísono e esta desintegração afeta a prática docente e revela um perfil individualista da equipe, cuja preocupação principal está em “cumprir o conteúdo” de sua disciplina, normalmente através de uma prática educacional tradicional e ortodoxa (ALVES, 2006).

A análise de Junqueira (1999, p. 131) confirma o que foi dito anteriormente quando o autor diz que “continua-se a ter, nos cursos de direito, a análise de disciplinas compartimentalizadas, até porque a integração entre os professores das disciplinas é muito baixa”.

Em relação ao projeto pedagógico, Almeida (2007, p. 53-54) coloca a importância de um bom projeto pedagógico e de se efetivamente aplicá-lo na prática

[...] ter um bom projeto é o mínimo que se pode esperar para que o trabalho possa ter um bom andamento. [...] é o projeto político-pedagógico que vai apontar as intenções, vai guiar as práticas e, principalmente, operacionalizar as ações. **Se o projeto só existe para contar, o que infelizmente é o caso na maior parte das instituições de ensino, professores [...]** e direção acabam tomando rumos que, a seu modo, parecem corretos e pertinentes; **no entanto, no grupo, a interação não acontece. O resultado disso** é um sistema de ensino dentro do outro, **é uma condução diferente da outra, é um professor avaliando de forma diferente do outro.** Nesse caso, a concepção diferenciada de cada professor sobre os processos todos e sobre as atitudes é tão disforme que o prejuízo do aluno se torna iminente.

Alves (2006, p. 100-101) relata ainda que

a indisponibilidade de tempo traz consequências desastrosas sob o ponto de vista pedagógico, pois, não raras vezes, os professores não dispõem de tempo para realização de atividades diferenciadas e integradas [...] Um dos maiores problemas em relação aos docentes reside na ausência do comprometimento com a qualidade do ensino jurídico [...] comprometimento no sentido de

realizar as atividades propostas pela coordenação do curso ou direção acadêmica [...]

A professora prossegue (2006) defendendo a interdisciplinaridade no ensino jurídico e reafirma que esta falta de disponibilidade para a profissão é um dos empecilhos à instauração de uma pedagogia diferenciada no âmbito das faculdades de Direito.

A autora esclarece ainda que o nível de comprometimento do professor de Direito com o curso é baixo, e explica que

grande parte dos docentes desempenha atividades profissionais concomitantemente com a docência⁴³, fazendo desta última apenas um complemento em sua vida profissional. Não que seja prerrogativa do ensino jurídico, mas se destaca nele. A indisponibilidade de tempo traz consequências desastrosas sob o ponto de vista pedagógico, pois, não raras vezes, os professores não dispõem de tempo para realização de atividades diferenciadas e integradas [...] (ALVES, 2006, p.100)

A consequência desse descomprometimento, pode ser observado na distância ou no *gap* existente entre o que é dito e o que realmente se faz em sala de aula, ou seja, entre a teoria e a prática. Analisando essa relação, Aguiar (1999, p. 96) faz colocações convergentes ao afirmar

Quando se diz que a teoria desenvolvida nos cursos jurídicos nada tem a ver com a prática, o que se está afirmando é a falência das escolas de Direito perante um mundo em transformação. Essas escolas, se não tiverem coragem de uma revisão radical, talvez se constituam na arma sutil que vai cometer o suicídio social dos operadores jurídicos

⁴³ Esta identidade docente aparece repetidamente nos autores selecionados e que embasaram a elaboração das hipóteses e do consequente questionário. Tal aspecto fez parte de uma pergunta constante do questionário aplicado nesta pesquisa. Esses detalhamentos podem ser encontrados nos capítulos 3, 4 e 5.

Outro aspecto tratado na bibliografia relaciona-se ao aprimoramento da ação pedagógica decorrente da titulação, entendendo-se que a última colaboraria para a superação da falta de práxis pedagógica⁴⁴. Entretanto, ao se referirem a este aspecto não tratam da docência reflexiva que, pela proposição deste trabalho, é o ponto chave para as transformações à ação docente exigida no ensino jurídico.

Franco (2008, p.101), ao trazer à tona as teorias que tratam da práxis educativa, destaca o que Carr (1996) considera característico e imprescindível à práxis pedagógica

[..] ser uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza. [...] O autor diferencia o conceito de poiesis – uma forma de saber-fazer não reflexiva – do conceito de práxis – eminentemente uma ação reflexiva.

Na concepção da autora (2008, p. 101-102), a práxis é “ativa, é vida, dá movimento à realidade, transforma-a e é por ela transformada”, e tem como condição essencial ser uma “ação intencional e reflexiva de sua prática.”⁴⁵

Colaço (2006, p. 20), analisando a relação entre titulação e competência pedagógica, esclarece que a primeira não significa necessariamente aquisição da segunda

o aprimoramento do conhecimento acadêmico adquirido pela titulação de especialista, de mestre e de doutor não garante por si mesmo uma formação pedagógica, sequer a qualidade que se espera de um professor universitário no exercício de suas funções.

⁴⁴ Retoma-se esta questão no capítulo 5 quando o resultado do questionário e o diário de campo são confrontados.

⁴⁵ O conceito de práxis também está presente em Paulo Freire, e pode ser compreendida como oposta a ideias de alienação e domesticação. É a busca da conscientização sobre a ação a fim de que o discurso sobre a realidade possa modificar esta realidade. Este aspecto é retomado novamente nos capítulos subsequentes.

Durante a pesquisa, pôde-se observar um incremento em termos de titulação da equipe docente das universidades de Direito: talvez então a titulação já não seja mais um problema conforme haviam mencionado os autores estudados e tenha sido suficiente para sensibilizar os professores quanto à sua responsabilidade docente e a uma docência reflexiva⁴⁶.

Ventura (2004, p. 13) coloca que “a exigência recente de titulação no recrutamento dos professores não separa necessariamente esses profissionais entre os que dominam métodos de ensino e os que se baseiam no empirismo”.

Segundo a autora (2004, p.13), a exigência legal de titulação não é por si só inadequada para que se contratem professores, pois é neste nível que se “ensina a ensinar” e é daí que “devem sair os novos mestres que alimentarão o sistema de ensino, mas infere-se nesta tese que é preciso ir além para que chegue realmente ao perfil desejável de um professor de Direito reflexivo”.

A questão do tempo dedicado à educação e à formação para o exercício da docência foi igualmente ressaltada pela bibliografia selecionada, pois é visto pelo professorado de Direito como algo que lhe rouba tempo de suas outras atividades e de seu convívio com a família, e que é indicativo da falta de interesse em se qualificar na área⁴⁷.

Analisando a carreira docente de nível superior em um trabalho sobre o ensino jurídico promovido pelo Conselho Federal da OAB, Felix (1997, p. 96) verificou que em muitas instituições do ensino superior e na carreira do magistério na área do Direito essa situação é encontrada: não conseguem nem mesmo inscrições para seus concursos em nível de professor adjunto devido à política salarial.

O estilo “coimbrão”, aula conferência do professor de Direito mencionado na bibliografia, ainda vigora⁴⁸. Observando os colegas no dia a dia docente, ressaltava-se a condição de ser o centro das atenções em sala de aula, o dono da sapiência jurídica.

⁴⁶ Este ponto também foi averiguado no questionário, pois os autores ressaltavam que esta falta de titulação impedia uma atuação mais qualificada do professor de Direito (aspecto colocado no capt. 3 e o resultado do questionário encontrado no capt.5).

⁴⁷ São características igualmente submetidas à averiguação no questionário e que ensejaram a elaboração da hipótese pessoal da inexistência de reflexão no professorado de Direito (o capítulo 3 trás transposições dos autores a este respeito).

⁴⁸ Mais sobre este resultado encontra-se no diário de campo.

Carlini (2008)⁴⁹ expõe claramente esta questão ao afirmar que “*nós do Direito temos o péssimo defeito de gostar de ouvir nossa própria voz, então peço a todos que sejam breves em suas explicações.*”⁵⁰

Mondardo (2006, p. 93) comenta a posição de Warat quando diz que, apesar de serem professores dedicados, estudiosos e esforçados, esta postura do professor dono do saber, de autocolocação em um pedestal, não resultará numa mudança significativa no ensino jurídico

Não adiantam, neste contexto, as modificações metodológicas que se pretenda imprimir no ensino do direito. Se continuar a psicose narcisista dificilmente poderemos aspirar a um programa emancipatório da cultura jurídica. [...] Assim os professores precisam deixar de se comportarem como deuses mesquinhos, procurando um saber que possa servir para a realização dos desejos.

Este é outro ponto difundido no senso comum da bibliografia selecionada, no bate-papo na sala de professores e observado ao longo da trajetória docente pessoal de 11 anos.

Aguiar (1999) sugere que para a didática dos cursos jurídicos mudarem, seria necessária a inserção de estágio docente prévio para os professores novatos e cursos de reciclagem para os veteranos. O r alega, entretanto, dificuldades para isto ocorrer, dentre elas, a exploração das faculdades em relação à equipe docente desestimulando-a para crescer⁵¹.

Pela leitura realizada no primeiro momento metodológico, percebe-se que somente nas últimas décadas, este tipo de aula passou a ser questionado com mais veemência pelos professores-autores da área de ensino jurídico.

⁴⁹ Este relato é parte integrante das observações de diário de campo e foi gravado e anotado quando a profª. Angelica Carlini abriu uma das salas de comunicação do V Congresso da ABEDI. Ela proferiu a frase que reflete esta postura do professor de Direito (V congresso da ABEDI, de 17 a 19 abr. 2008, Belém/PA).

⁵⁰ Neste escrito adotam-se as normas de transcrição constantes do anexo B e que tiveram como base o livro de Luiz Antônio Marcushi, *Análise da conversação* (1999). Disponível em http://www.fflch.usp.br/dlcv/nurc/normas_para_transcricao.htm. Acesso em: 03 maio 2010, às 10h30min.

⁵¹ A questão da carreira docente como um item que estimularia o investimento exclusivo nesta carreira foi inserido no questionário aplicado e é analisado no capítulo 5.

Convivendo com esses colegas durante o exercício da docência, “salta aos olhos” a falta de vontade à criticidade docente e a este tipo de questionamento: a aula tradicional esta “no sangue” do professor de Direito, “tão natural” e habitual que praticamente não há o que ser indagado⁵². Este senso comum tão difundido na bibliografia escolhida carecia de uma pesquisa que verificasse se a realidade dos cursos de Direito corresponde à observação pura e simples de um pesquisador ou uma pesquisadora.

Aguiar (1999, p. 37), ao expor sobre a ausência de criticidade na profissão dos advogados, destaca que “a criticidade, a contestação de modelos, a atitude de dúvida não são encontradas com facilidade neste meio. A dúvida existe no varejo dos embates singulares.”

Neste processo de observação informal do universo do professor de Direito, alguns relatos ouvidos espelham a dificuldade do profissional de Direito para assumir sua função docente. Isso pode ser percebido na última frase das citações abaixo, em que, mesmo após um elogio, a ideia que se passa é a de um professor de Direito fechado e inacessível; o próprio interlocutor ficou surpreendido com a atitude de um advogado ser aberto e acessível.

- (...) *elas têm de perceber que aqui mudam de papel: têm de deixar de ser procurador e serem professores...* (Mestre e professora de psicologia da educação. Foz do Iguaçu. PR. 28.03.08).

- *O pessoal de Direito é muito complicado. Acham que estão no fórum, no tribunal e não têm de obedecer ninguém.* (Diretora. Foz do Iguaçu. PR. 28.03.08).

- (...) *É verdade...vai falar com um procurador que ele tem de lançar o conteúdo dado em sala de aula...Ele não quer lançar, nem aprender a fazer...* (Diretora. Foz do Iguaçu. PR. 28.03.08)⁵³

- *Meu orientador é SUPER acessível, não se coloca em nível de superioridade, mas abaixo... E É ADVOGADO! Ele é mais humilde. Deve ser virginiano.* (Graduanda em direito. Faculdade particular. Florianópolis. 29/04/07).

⁵² O diário de campo também trás esta condição que incomodava os autores destacados no próximo capítulo.

⁵³ Estes comentários foram proferidos após reunião com equipe de avaliadores do MEC que se reuniram com equipe de professores para checarem possibilidade de autorização de novo curso. A informação de ambos interlocutores foi dada após comentário de um professor mestre do curso de Letras da faculdade particular em que dizia que a equipe deste curso não dava problemas, era integrada, unida, coesa, com um trabalho conjunto e cujas tais características os avaliadores do MEC destacaram ser importantes.

Na tentativa de reverter o quadro deficiente de formação específica para docência, a lei exige formação em nível de extensão e pós-graduação o que vem transformando um pouco o perfil geral a partir da introdução de professores mais envolvidos com a vida acadêmica.

Felizmente, desde a edição da Resolução n. 9/2004 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tem havido um esforço na melhoria e qualificação do exercício docente proveniente desta exigência legal.

A necessidade formativa do professor de Direito está presente nas referências e tem havido ações legais sendo tomadas no sentido de melhorar o quadro do ensino jurídico no país, o que tem contribuído para forçar a qualificação especializada desta equipe docente.

Apesar o apoio legal seja louvável e necessário, pareceu que este caminho⁵⁴ por si só não foi suficiente para concretizar um professor reflexivo que requer autoconscientização não só teórica, mas principalmente prática.

O levantamento da literatura dos últimos 30 anos aponta que, entre previsão legal e prática docente, parece até o momento haver apenas uma mudança formal e periférica.

Do ponto de vista benéfico, as resoluções abrem espaço para impulsionar as IES e seus professores a concretizarem o princípio constitucional⁵⁵ que estabelece que a educação vise o pleno desenvolvimento da pessoa humana.

Neste contexto, a qualificação docente é elemento catalisador imprescindível. Esta qualificação não significa somente titulação, conforme apontado anteriormente, mas uma efetiva capacitação pedagógica e didática, o que requer dedicação e investimento nesta profissão.

Foi esta uma das intenções da Lei de Diretrizes Básicas da Educação⁵⁶ e da Portaria MEC n. 1886⁵⁷, ao prever dedicação integral⁵⁸.

⁵⁴ A titulação está no resultado do questionário e é melhor analisada nos capítulos 4 e 5.

⁵⁵ Previsto no art. 205 da Constituição Federal: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁵⁶ A lei n. 9394/96, em seu artigo 52, trouxe novos requisitos visando melhorar a qualidade do ensino de terceiro grau e ampliar a qualificação científica: “Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivos do saber humano que se caracterizam por [...]

Nas palavras de Adeodato (2000, p. 79),

aumentando o número mínimo de horas-aula (art. 1º), amplia-se a necessidade de professores; incrementando o ensino extra-classe, fora da sala de aula (art. 4º), exige-se mais disponibilidade de tempo do professor, tornando mais imperiosa ainda a necessidade de capacitação pedagógica e didática [...]

Entretanto, não é o núcleo deste trabalho avaliar os requisitos legais para qualificação docente, e sim fazer o levantamento sobre este aspecto no âmbito dos cursos de Direito das IES da grande Florianópolis para verificar se ocorre hoje a titulação e se ela influencia realmente na questão proposta do professor reflexivo.

Como este profissional vê o seu trabalho? Considera uma profissão importante ou apenas secundária? Há interesse em participar mais ativamente da vida acadêmica ou considera sua atividade como uma atividade complementar ao seu orçamento?

Este aspecto está presente na literatura do ensino jurídico, ou seja, a visão que o professor tem da sua docência – se profissão importante ou secundária – e se há interesse em participar mais ativamente da vida acadêmica ou não, considerando sua atividade como uma atividade complementar ao seu orçamento. Para os autores, de modo geral, o professor de Direito considera sua atividade docente “um bico”.⁵⁹

Durante o trabalho de campo, algumas vezes, nas conversas nas salas dos professores, surgiram comentários dos colegas sobre não terem tempo para as atividades docentes porque além de “darem aula” trabalham o dia inteiro no escritório, ou na magistratura, ou outra atividade extra-acadêmica.⁶⁰

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

⁵⁷ A Portaria do MEC fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico onde a pesquisa ganhou espaço importante na graduação. Neste sentido, é incoerente se ter um professor que oriente e avalie pesquisa discente sem ter vivenciado a pesquisa na prática. Para que isto aconteça, é necessário tempo do professorado dedicado a isto.

⁵⁸ A questão da dedicação exclusiva e da pesquisa pelo docente foi objeto de uma pergunta do questionário aplicado e está analisada no capítulo 5.

⁵⁹ Analisa-se em detalhe este levantamento bibliográfico no capítulo 3.

⁶⁰ Certos relatos estão no diário de campo, mais à frente nesta tese.

Seriam só essas as razões do desinteresse maior e da desqualificação desta atividade?

Entre as causas apontadas pela bibliografia para o desinteresse pela carreira acadêmica está a remuneração baixa e a falta de investimento institucional para que o plano de carreira seja mais sólido e possa lhe dar sustentabilidade estimulando o futuro profissional a dedicar-se exclusivamente a esta atividade (ALVES, 2008).

O professor de Direito ainda passa esta imagem e ele próprio considera a atividade como um complemento ao seu orçamento, um status, um item a mais em seu currículo profissional, e não o principal.

Segundo Werneck (1992), educador brasileiro, a carreira do magistério enfrenta um tédio profundo e marcante que pode ser transposto para o magistério jurídico.

De acordo com Ventura (2004), os profissionais da área de Direito utilizam como válvula de escape para os problemas que a área trás (inclusive financeiro), uma condição de relaxamento em relação aos deveres que a profissão requer.

Em relação ao magistério jurídico, esta profissão já era colocada em condição de profissão secundária (AGUIAR, 1999) e hoje esta conjuntura ainda permanece gerando como consequência a queda ainda maior do profissionalismo.

Qualquer que seja a causa do descaso, é importante destacar que a imagem apontada pelos autores estudados revela falta de profissionalismo e que os professores de Direito não são vistos como bons profissionais neste setor (apesar de, na maioria das vezes, serem apontados como excelentes profissionais fora do meio acadêmico).

Werneck (1992, p. 34) faz uma previsão em relação à decadência do magistério: “ou o magistério recobra a sua vocação e o seu profissionalismo, ou será desacreditado pela comunidade discente em muito pouco tempo”.

Espera-se, com esta investigação, contribuir com novas perspectivas sobre a atuação docente e seu perfil e que as descobertas de campo sejam capazes de estimular a melhoria da equipe docente.

É importante reconhecer que a procura pela melhoria do magistério superior na área do Direito insere-se na busca pelo aprimoramento do ensino jurídico, além de responder às demandas pela sua modificação.

Este tema reveste-se de grande importância no interior das questões do ensino jurídico, pois a equipe docente é, na verdade, o ponto diretamente relacionado com a prática docente cotidiana que, em última análise, materializa o ensino jurídico, ou, em outras palavras, é o que

transforma a teoria sobre ensino do Direito em prática de ensino.

2.2 A auto-historiografia docente no curso de Direito⁶¹

Falar de professor reflexivo requer autorreflexão (NÓVOA, 1996). Eis porque se abre esta seção para relacionar a experiência pessoal docente com aspectos que caracterizam o professor de Direito (segundo correlação feita no levantamento bibliográfico inserido mais à frente).

A autora acabou tornando-se profissional do magistério um pouco por intuição e um pouco por sempre ter tido interesse e tendência às práticas de ensino em geral.

Apesar de ter investido durante um período na advocacia privada, não era uma atividade que gerava muita satisfação pessoal. Ansiosa por mais conhecimento, decidiu realizar mestrado na área jurídica visando lecionar.

A própria trajetória docente foi iniciada de maneira experimental, pois repetia ou reproduzia quase que totalmente inconscientemente aquilo que já havia vivenciado, baseando sua prática docente em outros professores que tinha tido como modelo (BECKER, 2005).

O aprendizado para ser professora começou desta maneira, no dia a dia sem, de início, conseguir transformar a realidade, mas apenas reproduzir o meio (BECKER, 2005). Somente depois, o processo reflexivo sobre o que dava certo e o que não funcionava muito bem se iniciaram (SCHÖN, 2000⁶²).

O desenvolvimento nesta profissão transcorreu através desta prática em que experimentava metodologias e ia construindo teorias a partir desta execução (PIMENTA, 2007).

Durante a jornada, foi buscando qualificar-se e, apesar de sempre ter tido mais afinidade com as áreas do Direito Público, principalmente com o Direito Constitucional, acabou lecionando diversas disciplinas, incluindo as de Direito privado e algumas propedêuticas. Esta diversificação se deu, em parte, em decorrência da experiência

⁶¹ Por esta seção descrever a atividade docente individual, lança-se mão da narrativa em primeira pessoa em certos parágrafos.

⁶² Esta maneira de funcionar é o que Schön denomina de “o prático reflexivo” (SCHÖN, 1993, p. 25).

profissional extra-classe no terceiro setor (com a advocacia e consultoria voluntária para uma instituição científica e de educação, sem fins de lucro, há 15 anos), e parte, devido às necessidades das instituições de ensino superior as quais estava vinculada e que precisaram de professor com nível de mestrado com mais horas-aula na instituição.

Foi-se configurando, então, nesta trajetória docente, o “professor reflexivo” em contraposição à racionalidade técnica (SCHÖN, 1990; ALARCÃO, 1996), pois sempre percebeu-se como uma profissional em contínua formação.

Na realidade, foi esta experiência docente (passou a lecionar aulas também na instituição do terceiro setor que atua na condição de voluntária) mais do que os estudos formais que forneceu-lhe, com maior intensidade, sustentabilidade íntima para levar adiante a carreira. A qualificação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, com certeza, fornece subsídios ao aprimoramento profissional, mas ainda assim, trata-se de 1% de teoria necessária que só se completa com os 99% de prática. Desta maneira passam a ser complementares porque a partir da prática pode-se aproveitar e aprofundar melhor o entendimento da teoria estudada nesses níveis.

Isto porque sempre procurou pensar a formação docente pessoal – uma autoformação – como uma continuidade proveniente da graduação inicial, já que estavam sempre em confrontação os seus saberes obtidos na condição de aluna e a prática cotidiana vivenciada na condição de professora (PIMENTA, 2007).

Este aspecto de aprendizagem a partir do fazer, apoiado pela instrução, é o que Schön (2000) denomina de “epistemologia da prática”, que tem como ponto de partida “a competência e o talento já inerentes à prática habilidosa – especialmente a reflexão na ação (o ‘pensar o que fazem, enquanto o fazem’) que os profissionais desenvolvem em situação de incerteza, singularidade e conflito” (SCHÖN, 2000, p.vii).

Entende a autora que sua formação e sua busca por mais qualificação foi (e continua sendo) numa perspectiva crítico-reflexiva, pois, segundo o entendimento de Nóvoa (1992), visou (e ainda visa) meios que lhe fornecessem (forneçam) um pensamento autônomo e que facilitassem (facilitem) dinâmicas de uma formação autoparticipada.

Importante considerar que esta formação individual na graduação aconteceu durante os anos 80 e foi impregnada pelo positivismo, apesar de ter tido um percentual crítico. Enquanto discente, foram experimentados o resquício da ditadura, o começo do processo de abertura política e a transição para o processo democrático. Estava

submetida, portanto, à grade curricular que ainda incluía disciplinas do currículo mínimo previsto na Resolução n. 3/72 do Conselho Federal de Educação como, por exemplo, o Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB) e a obrigatoriedade de atividade física.

Aquela estrutura priorizava “cadeiras estritamente dogmáticas” (RODRIGUES, 1993), com desvinculação da realidade social, política e cultural do país, com exclusão das disciplinas de Filosofia do Direito e Direito Romano, e que deixava a visão um pouco mais abrangente para as matérias básicas, Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia.⁶³

Este tipo de dogmatismo não favorece a reflexão sobre as questões sociais determinantes do Direito, nem mesmo a propõe, pois entende ser do campo de outras ciências sociais, tais como a sociologia, a antropologia e a filosofia (MACHADO, 2009).

Naquela época, a autora vivenciou o que Faria (1987, p. 44) chama de “hegemonia do positivismo normativista”, com um Direito entendido como a base do sistema e que podia ser ensinado desde que transmitidas “as premissas básicas do sistema”. Assim

as funções criativas e especulativas são relegadas à categoria de matérias introdutórias, cuja função é menos a de ‘formar’ os alunos e mais de informá-los de maneira estereotipada e padronizada sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática

Para Machado (2009), esta corrente é responsável pelo pensamento conduzido, essencialmente acrítico e estruturado pela observação superficial da realidade, com base no que ela apresenta de mais visível.

Ainda segundo o autor (2009, p. 118-119), está aí “o senso comum jurídico”, construído pelas “enunciações lingüísticas acumuladas e habitualmente tomadas como princípios” e que origina

uma espécie de neutralização do componente político do direito, o que estabelece verdades extraídas não da realidade, mas da aparência da realidade, ou das próprias significações mentais

⁶³ A Resolução na íntegra pode ser encontrada em RODRIGUES, 1993, p. 49.

que compõem o discurso dos juristas. [...] o **senso comum jurídico** opera uma espécie de **inculcação ideológica que propicia a compreensão da realidade por meio do discurso habitual, sem nenhum componente de crítica** ou de consciência política acerca do saber e do fazer jurídicos, favorecendo assim uma **atuação repetitiva e burocrática por parte dos juristas**, nos moldes daquilo que normalmente se identifica como a ‘praxe jurídica’ ou ‘praxe forense’, que nada mais é senão a **reprodução** passiva, e **até mesmo inconsciente, de uma legalidade** que reflete toda a ideologia positivista vinculada ao poder. [grifo nosso]

Apesar de o positivismo ter trazido contribuição importante para o avanço do pensamento científico, pois inseriu um rigor nos seus objetos de estudo (AGUIAR, 1999), esta base formativa pessoal permitiu que pudesse comparar o modelo tecnicista com o modelo crítico do ensino jurídico percebendo que o primeiro é mais reducionista enquanto que o segundo mais abrangente e completo.

Entretanto, esta influência positivista no Direito que marcou tanto a formação da autora quanto a história das práticas jurídicas brasileiras reduziu a ciência jurídica a um normativismo, purismo, neutralidade tanto quanto o combate à metafísica, que são mitos do mundo jurídico moderno (AGUIAR, 1999; GROSSI, 2004).

Passou assim pela experiência de um curso de graduação que, apesar de muito bem conceituado à época⁶⁴, possuía esta característica pedagógica com mais interesse em nos informar do que formar. Pôde-se, desta maneira, entender na prática, as palavras de Faria (1987, p. 44-45) quanto à estrutura do curso na época.

À teoria do Estado, por exemplo, caberia a responsabilidade de fornecer os ‘topoi’ do Direito Público; à Economia, os ‘topoi’ do Direito

⁶⁴ A UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde a autora obteve sua graduação, possuía uma equipe docente, na sua maioria, composta por profissionais-professores, principalmente provenientes das atividades públicas tais como a magistratura, a advocacia pública, a defensoria e a promotoria. Além desta característica, era uma equipe que também procurava se qualificar através dos cursos de pós-graduação *strito sensu*, e tinha também, na sua maioria, titulação de mestres e doutores.

Comercial [...] Na medida em que as matérias ‘introdutórias’ revelam-se incapazes de dar organicidade no curso, o elenco de disciplinas assim estudado faz com que o direito apareça para o estudante como uma série de dados sem vinculação. [...] Trata-se, em suma, apenas de transmitir uma informação de caráter meramente instrumental – o conjunto dos dogmas do direito, que abrirá as portas de todas as câmaras do ‘kafkiano’ castelo legal”.

Havia um modelo subliminar orientando a atuação dos professores que dizia que para ser docente de Direito bastava saber o conteúdo, passar bem este conteúdo e que a experiência profissional não acadêmica o qualificaria para a atividade.⁶⁵

Colaço (2006) lembra a resistência dos professores à capacitação e aponta, dentre outras causas, a “falta de tempo” e o desinteresse sobre questões didático-pedagógicas, pois assumem o magistério superior não como uma profissão, e, sim, como uma atividade alternativa e de importância secundária.

Bazzo (2007), a respeito da profissionalidade do professor de nível superior, expõe que a maioria dos professores universitários não compreendia que para ser docente era necessário “vivenciar processo específicos de formação para o magistério” (BAZZO, 2007, p. 25).

Ao lembrar-se da equipe docente do seu curso de graduação, extremamente conceituados em suas áreas profissionais e também imersos no ensino de graduação de Direito, a autora entende as palavras de Bazzo (2007, p.25) quando afirma que

nessa lida cotidiana (muitas vezes cansativa e sem o desafio estimulante que encontravam nas atividades de pesquisa) deveriam ‘transmitir’ parte do conhecimento já produzido para legiões de estudantes, muitos quase adolescentes, alunos das primeiras fases dos vários cursos. Foi exatamente aí, no ensino da graduação, que começaram a surgir os primeiros sinais de que

⁶⁵ Bazzo (2007) aponta que este modelo é um modelo pedagógico subentendido que orienta a formação de professores universitários. Esta questão do conteúdo está inserida no questionário e apresenta a análise e seus resultados nos capítulos 4 e 5.

alguma coisa ‘não ia bem’ nas salas de aulas e nos laboratórios da universidade

Alguns docentes da época proferiam suas aulas com “tal perfeição discursiva” que suas palavras saíam como se fossem fórmulas matemáticas e através de suas palavras, o Direito ia sendo compreendido como se também fosse um produto acabado.

Trata-se do ensino do Direito como um “instrumento de justiça”, “uma atividade eminentemente lógica e tecnicista.” (DE PAULA, 2006, p. 215).

No transcorrer da vida acadêmica, ia guardando na memória os modelos docentes que eram mais tendenciosos a uma visão crítica, ética e questionadora e que incitavam a curiosidade (FREIRE, 2007).

Apesar de no início da atividade docente pessoal ter utilizado muito mais as aulas expositivas (embora as intercalasse com outras metodologias, tais como trabalhos com jornais, leitura de artigos, debates), mais à frente, iria repetir a didática utilizada por eles, voltada para colaborar com a construção de uma visão questionadora e crítica do Direito.

À época eram eles que motivavam a autora, que geravam os “conflitos cognitivos”, desafiavam a inteligência de seus alunos, enfim, propiciavam o prazer de aprender e alegria de estar naquele ambiente (LA TAILLE, 2006).

Foi procurando desenvolver auto-questionamentos que lhe permitissem promover o desenvolvimento teórico-metodológico de seu fazer pedagógico e que lhe fizesse imprimir uma direção própria no trabalho, com identidade pessoal.

Felizmente, pôde trabalhar em uma faculdade que favorecia a autonomia didática do professor, o que viabilizou seu enfrentamento dos desafios do processo ensino-aprendizagem e da educação voltada para formação de profissionais do Direito.

“Ao longo de sua atuação docente, sempre lhe chamou a atenção o fato da maioria dos alunos de Direito, logo que iniciam as disciplinas na primeira fase, começarem a se auto intitular “advogados”, doutores” e a gritarem aos ventos os “seus direitos” e quase nunca (ou, nunca) lembrarem ou priorizarem os seus deveres.

Qual a razão deste comportamento, o que os leva a começarem a exigir todos os seus direitos e “esquecerem” seus deveres? Como podia existir tanta distância entre o ideal ético do Direito e o perfil destes alunos? Que tipo de relação pedagógica entre docente e discente existia

que os levava a requer seus privilégios, a desejar logo de início a promover revoluções?

Durante a pesquisa, enquanto esperava o intervalo das aulas, a funcionária da IES n.1⁶⁶ comentou: *“os alunos de Direito chegam aqui no segundo dia de aula, colocando banca, querendo mostrar conhecimento, falando que a resolução tal ‘lhe dá o direito de’. Comigo eles não se fazem... Já dou logo uma ‘chamada’ e coloco eles no seu devido lugar. Eles vão ficar aqui 5 anos e vão precisar da gente. Quem eles pensam que são? Acham que são meus chefes. Meus chefes são outros. Cadê o respeito? Olha, eu sempre procurei e procuro tratar todo mundo com educação, com respeito. É um ABSURDO.”*⁶⁷

Outro fato que também retrata esta condição do corpo discente ocorreu durante um flagrante no trânsito⁶⁸.

Em uma blitz noturna na cidade de Curitiba, PR, uma motorista foi parada pela polícia rodoviária, pois transitava em alta velocidade e, ao sair do carro para realizar o teste do bafômetro, gritou em tom de indignação e com o dedo indicador em riste: *“SOU ESTUDANTE DE DIREITO.”*

Como já tinha iniciado esta investigação e, portanto, estava mais ciente dos detalhes relacionados com a educação jurídica, a autora não se conteve diante da reportagem que estava assistindo, deu uma gargalhada e comentou com a pessoa ao seu lado: *“o que isto tem a ver com o fato dela estar infringindo a lei? Você já ouviu alguém passar pela mesma situação e dizer: sou estudante de Letras? Ou, sou estudante de Pedagogia?”*.

Estes depoimentos busca mostrar que, mesmo após um bom período de docência, e independentemente de se estar em uma

⁶⁶ As instituições de ensino superior – IES foram numeradas para a pesquisa de campo, ficando todas anônimas na compilação e tabulação.

⁶⁷ Esta observação consta do diário de campo e retrata a condição do corpo discente de Direito. Entretanto, não foi foco desta pesquisa analisar em detalhes o perfil do corpo discente, e sim como se comporta o corpo docente, pois sua postura repercute nos alunos que tomam o professor como um modelo a seguir. Uma pergunta do questionário objetivou identificar quais aspectos o professor de Direito entende que influencia seus alunos. Este resultado é analisado no capítulo 5.

⁶⁸ Reportagem mostrada na rede Globo de televisão, durante o “Jornal Hoje”, às 13:20:00, do dia 20/09/2008, sobre responsabilidade no trânsito e o uso do teste do bafômetro para medir o nível de álcool no sangue. Foi editada a imagem de uma estudante adolescente, que aparentava ter em torno de 20 anos de idade, saindo do carro, alcoolizada e gritando que não queria fazer o teste, pois era “estudante de Direito”.

instituição pública ou particular, esta característica de se considerar acima da lei e dos outros se apresenta nos estudantes de Direito.

Arruda Jr. (1988, p. 138) ao comentar sobre a clientela residual dos estudantes de Direito que optam pelos cursos de Direito por terem fracassado em outro curso superior ou por não terem tido oportunidade de realizá-lo, ou ainda por terem fracassado em vestibular de escola pública⁶⁹ ou já estarem no mercado de trabalho, afirma que “garantem a satisfação de ostentarem o estatuto de ‘acadêmicos de Direito’.”

Há algo na sala de aula que faz com que os alunos sofram esta influência. Tomando como base uma das afirmativas dos autores de que o professor de Direito está mais preocupado com sua atuação em sala de aula, com sua *performance* de produção intelectual do que com a aprendizagem de seus alunos, presenciando esta postura, estariam seus alunos entendendo que um profissional da área é necessariamente melhor que os demais?

Bastos (1997, p. 37), a respeito da criação dos cursos jurídicos no Brasil e qual eram seus objetivos, coloca que o papel preponderante, durante o império, foi a formação da elite administrativa brasileira. Tratava-se de um curso cuja marca era formar advogados, mas também “destinado a formar a elite institucional e política brasileira, e a nossa elite do pensamento humanístico.”

Junqueira (1999, p. 114) coloca que

por algum motivo, este papel histórico das faculdades de direito ainda está presente no imaginário dos juristas.[...]Mesmo dos juristas mais críticos. [...] Esquece-se, no entanto, que os tempos mudaram. E, principalmente que o aluno de nossos cursos de direito também mudou. Não é mais o filho das elites sociais. [...]

Dentro desta linha, estariam os professores em sua atividade pedagógica comunicando aos seus alunos que se trata de uma profissão superior às demais, que, uma vez formados, terão ascensão social, enfim, serão as novas elites da sociedade brasileira? E nesta busca, o

⁶⁹ O autor situa esta questão somente ao ambiente discente das instituições de ensino superior particulares, e embora o foco desta pesquisa não ser esta questão, durante a pesquisa de campo foi possível identificar nos depoimentos espontâneos que isto ocorre também na universidade pública.

simples fato de ingressarem neste curso os alunos já se consideram com *status* diferenciado?⁷⁰

Durante esta pesquisa, a autora ouviu o comentário de um aluno a respeito da sua negativa de uso de legislação durante a prova para evitar que colocassem cola no texto legal e também o pedido de deixarem o material à frente da sala durante o tempo de exame: “*o advogado tem de ter a ‘manha’ de colar nos bancos acadêmicos pra poder enganar o juiz. Ué... É a realidade...*”⁷¹

Pasma com a sua afirmativa, pois se tratava de um aluno participativo durante as aulas, questionador e que realizava muitas associações de ideias, respondeu em tom de espanto: “*não estou acreditando no que você está me falando. Logo você... está brincando, não?*”

Mais que prontamente ele falou: “*não ‘prófi’⁷²... é a realidade. A prática é diferente... porque aqui na sala é uma coisa, lá é a realidade. É diferente. Aqui a gente finge que faz ‘o certo’, mas lá se não souber enganar, ‘tá ferrado’.*”

Essa postura representa o que Aguiar (1999, p.92) aponta quando diz que “frases do tipo ‘na prática a teoria é outra’, muito ouvidas no mundo do Direito, além de serem infelizes, demonstram uma clivagem entre a doutrina aprendida e as práticas desenvolvidas.”

De Paula (2006) destaca como a questão ética se apresenta como um dos fundamentos do ensino jurídico, pois ela ajuda a libertar o homem das práticas conflitivas e opressivas.

Continua dizendo que o futuro profissional do Direito deve auxiliar na criação de condições favoráveis à pacificação social e, nesta realidade, o professor se torna condicionante. Portanto, é preciso combater o professor que ensina artimanhas aos seus alunos.

Não podemos deixar de falar daquele professor que ensina a seus alunos algumas táticas, técnicas

⁷⁰ Não se aprofunda nesta análise, mas não se poderia deixar de registrar este fato corriqueiro e correlato à postura docente. Mais à frente, neste trabalho, verifica-se como a comunicação não verbal é considerada pelo professor na sua atividade docente no que tange à influência sobre o aluno.

⁷¹ Este depoimento foi feito por um aluno da terceira fase do curso de Direito de uma faculdade particular localizada em Foz do Iguaçu, PR, durante o primeiro exame escrito da disciplina “Organização do Estado”, em 7.4.10.

⁷² Este termo coloquial é muito utilizado pelo corpo discente em Foz do Iguaçu, PR, como uma forma carinhosa de tratar os professores. É abreviatura de “professor”.

e artimanhas jurídicas conspurcadas para os futuros ‘rábulas’ ganharem as suas futuras causas. [...] E eticidade minimiza a probabilidade do Direito servir como um instrumento cartorial destinado ao atendimento de interesses das elites [...] (DE PAULA, 2006, p. 226-227).

A afirmativa anterior do aluno está impregnada do ideário prático ligado à corrupção e ao *jeitinho*⁷³, presentes diariamente na vida dos bacharéis de Direito, da advocacia e comprometidas com as práticas de grupos sociais. Nas palavras de Aguiar (1999, p. 91): “o cotidiano contesta a afirmação segundo a qual o Estado é um instrumento do bem comum”.

Neste aspecto, o *jeitinho* é admitido pelo brasileiro, quase que unanimemente, como algo natural, inevitável e inerente ao modo de ser e de funcionar da sociedade brasileira. Acreditam que sem este recurso nada se consegue, especialmente quando se trata de relação com o Estado ou de respeitar os trâmites legais previstos.

O *jeito* seria a antinorma que surge quando se intenta fugir às malhas da lei formal. Antinorma, pois aflora “a norma interna, individual, pessoal”, a iniciativa particular criando uma saída não prevista em lei, mas prevista ou elaborada pela criatividade de quem *dá um jeito* (uma espécie de poder soberano presente no cotidiano do brasileiro).⁷⁴

Este instituto nacional é admitido pelo brasileiro como algo natural, inevitável e inerente ao modo de ser e de funcionar da sociedade brasileira. Os brasileiros acreditam que sem este recurso nada se consegue, especialmente quando se trata de relação com o Estado ou de respeitar os trâmites legais previstos.

Neste aspecto, DaMatta (2004, p. 48) afirma ser ele um “estilo de navegação social que passa sempre pelas entrelinhas desses peremptórios e autoritários ‘não pode’!

⁷³ O pesquisador Keith Rosenn (1998) define o *jeitinho* como “uma engenhosa operação que torna o impossível, possível; o injusto, justo; e o ilegal, legal.” (ROSENN, Keith S. *O jeito na cultura jurídica brasileira*. Rio de Janeiro: Renovar, 1998, p. 13).

⁷⁴ O antropólogo Roberto DaMatta (2004) analisa estes e outros aspectos do *jeitinho*. Entretanto, não é objeto desta pesquisa aprofundar a questão. Sua relação com a ética e o professor aqui pesquisado será observada no capítulo 5 uma vez que a postura ética como um dos fatores que poderiam influenciar o aluno foi item da última pergunta do questionário aplicado. (DAMATTA, Roberto. *O que é o Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 2004).

O autor (2004, p. 48) prossegue afirmando que esta forma de funcionar é uma reação diante das proibições, sejam cotidianas ou distantes, no texto frio da lei, que possibilita “operar com um sistema legal descolado da realidade social [...]”.

Existem posturas ou atitudes do professor de Direito que influenciam o corpo discente ao ponto dele considerar a ética algo inexistente ao universo jurídico?⁷⁵

Estaria o professor influenciando seus alunos a tal ponto deles considerarem normais atitudes antiéticas? O que faz este professor para que o corpo discente critique a distância entre a teoria estudada em sala de aula e a realidade que ele vivencia na prática?

Junqueira (1999, p. 159), apresentando o resultado de uma pesquisa a respeito da disciplina de ética profissional, menciona a influência que o estudante de Direito recebe das práticas sociais tradicionais, dentre elas, o *jeitinho* brasileiro, que eles consideram “normal” práticas de anomia e são céticos em relação a uma conduta profissional ética. Diz a professora

para os **estudantes de Direito**, as relações sociais fundamentam-se, sobretudo, na **instituição paralegal do jeitinho** (Rosenn, 1998). [...] A **‘cola’ é muito comum** entre os estudantes brasileiros, uma vez que, ao contrário do que acontece nos Estados Unidos, as faculdades não são locais de competição. [...] **Um dos professores**, ciente dessa prática, **ênfaticamente inclusive que ‘cola’ em prova da disciplina significa reprovação**: ‘colar na prova de ética significa que o estudante não aprendeu nada’. A aprovação/reprovação do aluno também tem uma dimensão ética: ‘reprovo por uma questão de ética, pois não posso aprovar um aluno que não esteja apto’ [grifo nosso]

Embora o *jeitinho* não seja o cerne da pesquisa, indaga-se se o professor, em sua postura no ambiente da aula, estaria, mesmo que inconscientemente, transmitindo e educando seus alunos segundo este

⁷⁵ Quais posturas os professores respondentes entendem influenciar seus alunos constam da questão 23, cujo resultado também está no capítulo 5.

modelo social brasileiro. Conforme informado antes, a questão da postura ética em sala foi objeto de uma das perguntas do questionário aplicado, cuja análise será feita mais adiante.

Seria este comportamento outra consequência da estrutura individualista de atuação dos professores de Direito não só em sala de aula como também em suas outras atividades extra-classe? Taille (2006, p.79) explica que “o individualismo egoísta se apresenta também sob formas menos violentas, mas nem por isso menos condenáveis, como o ‘levar vantagem em tudo’[...]”.

Nalini (2008, p. 280) defende que

mais que erudição [...] necessita-se de ética na docência.[...] Muito mais do que o domínio da técnica é a capacidade de direcionar sua vontade e deliberação para as coisas consideradas intrinsecamente boas e nobres. Isso o que se espera do novo professor de direito.

Outro aspecto que se pode indagar em relação à possível influência docente na conduta ética dos alunos, é a tradição do pendura⁷⁶. Qual poder é inferido sobre este grupo que autoriza esta prática?

O prof. Luiz Flávio Borges D’urso justifica este hábito dizendo que ele visa comemorar a abertura do Brasil ao estudo das ciências jurídicas e sociais a partir da instauração das faculdades aqui. Afirma que a origem é indefinida, mas que talvez tenha nascido da uma antiga prática dos proprietários de estabelecimentos comerciais que convidavam os acadêmicos seus clientes a brindar a data em seus restaurantes e lhes ofereciam refeição e bebida.

Não se presencia este mau hábito nos demais cursos superiores. Por estar associado este curso às elites detentoras do poder à época de sua formação, justificaria a perpetuação desta conduta? Qual exemplo é

⁷⁶ Pendura é uma tradição na qual os estudantes de Direito vão aos restaurantes comer de graça na semana em que se comemora a criação dos cursos jurídicos no país, no dia 11 de agosto. A fundação dos cursos jurídicos decorre de um ato do imperador Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827. Trouxe a questão nesta introdução apenas com cunho exemplificativo, pois não é propósito deste trabalho analisar este mal hábito. Mais informações a respeito podem ser obtidas em: <http://www.universia.com.br> e <http://www.novomilenio.inf.br>. Acessos em: 18 abr. 2010, às 17:50.

passado com esta iniciativa aos demais estudantes ou àqueles sem acesso a este mundo “privilegiado”?

Como requisitar aos alunos respeito às regras, se em nome da “tradição” se justifica a perpetuação desta prática?

O prof. D’Urso chega a explicar as etapas e condições para se caracterizar a prática sem que haja tipificação de crime.⁷⁷

Embora este não seja o tema central desta investigação, mencionou-se sua ocorrência para futuras reflexões e se pensar sobre o papel do professor no incentivo ou repúdio a esta prática.

Voltando ao início de docência da autora em 1997, lembra-a de uma turma da terceira fase⁷⁸ em que lecionava Direito Constitucional, e havia, na turma, um grupo muito jovem de alunos que não parava de conversar já fazia algumas aulas.

Tinha usado todas as técnicas conhecidas até então: falar muito baixo, andar pela sala de aula, chamar pelo nome, perguntar sobre qual assunto debatiam, sentar à mesa.

Foi a primeira experiência com problema de motivação do corpo discente, e aquele grupinho representava a inércia e o não querer fazer outra coisa senão conversar sobre assuntos extra-classe (RONCA; ESCOBAR, 1979).

Tendo falhado nas tentativas anteriores, pensou em usar uma técnica “radical” que, naquele momento, surgiu à sua mente de maneira intuitiva. Àquela época os professores ainda tinham autonomia e liberdade pedagógica e mais apoio institucional perante os alunos⁷⁹. Ainda não havia ditadura do corpo discente como hoje se presencia em algumas faculdades e universidades particulares pelo país afora (JUNQUEIRA, 1999).

Decidido encerrar a aula naquele momento, passou os capítulos do livro correspondentes à matéria programada para o dia, e a turma foi avisada que o conteúdo seria cobrado na prova. Foi necessária a utilização desta violência simbólica (BOURDIEU, 1982), felizmente uma conduta-exceção em sua atividade docente (AGUIAR, 1999).

Em sala de aula, disse ainda que continuaria na faculdade até o horário de término da aula, na sala dos professores, caso quisessem

⁷⁷ Entende-se aqui a justificativa do jurista como algo antiexemplar para um professor e profissional. In: <http://www.novomilenio.inf.br>. Acesso em: 18 abr. 2010, às 17:50.

⁷⁸ A época lecionava em uma faculdade particular no Rio de Janeiro que vou manter anônima nesta pesquisa.

⁷⁹ Menciona-se isto no que se refere às instituições particulares de modo geral.

procurá-la para algo. Dispensada a turma, eles ficaram olhando espantados com a decisão e sem acreditar muito no que ocorreria.

A autora sentiu-se confiante em aplicar a técnica porque a equipe docente tinha o apoio da coordenação e da direção da faculdade para agir da maneira que achasse melhor e propiciava total autonomia para o professor.

Esta era a política institucional vigente na instituição particular que lecionava e que permitia que os professores dessem qualidade à sua atividade. Tinha-se total liberdade e independência para se tomar qualquer decisão docente, adotar a didática que entendesse ser a melhor, e reprovar os alunos sem nenhum tipo de preocupação com uma possível retaliação institucional (algo hoje em dia impensável em certas faculdades particulares que se deixam dominar pelo aluno-cliente).

Admite a autora ter usado uma técnica autoritária e terrorista, pois utilizou a avaliação da aprendizagem – a prova – para conseguir controlar a turma. Estava usando uma prática do treinamento, autoritária e com uma arrogância didática (BECKER, 2005), na esperança de nunca mais precisar repetir aquela condição.

Revendo aquele momento no processo pessoal de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), percebe-se a parcela de inexperiência para o exercício da docência como uma das causas da incapacidade de motivar o pequeno grupo que perturbava o andamento da aula.

Questiona-se até que ponto a aula tinha um percentual dogmático muito além das atividades práticas e debates promovidos. O quanto havia de responsabilidade pessoal por não conseguir envolver e não estimular o comprometimento daquele grupo com a disciplina lecionada?

Infelizmente, anos depois desta experiência, deparou-se novamente com situação parecida. Semelhante, pois não podemos dizer que o universo de sala de aula é totalmente previsível ou que se pode adotar técnicas idênticas para um corpo discente diferenciado.

Similar porque tinha decorrido mais de uma década entre a primeira experiência e a segunda e sua visão do trabalho docente já era outra, as experiências já tinham se acumulado e a reflexão para a ação, na ação e sobre a ação docente (SCHÖN, 2000) também já vinham sendo trabalhadas.

Enfim, já havia tido uma mudança de compreensão a respeito do papel pessoal de educadora, agora em uma nova organização social. Afinal, “educação é sempre uma prática social determinada, definida social e historicamente no âmbito de uma forma particular e específica de organização da sociedade” (BAZZO, 2007, p. 29).

Assim, diante de uma classe com um número expressivo de alunos adolescentes, recém-saídos do ensino médio, sem experiência ou noção do que seria um curso de graduação ou faculdade, em outro Estado, mas ainda em uma faculdade particular, vi-se a autora novamente diante de semelhante situação com um falatório paralelo incansável e perturbador ao bom andamento e ritmo da aula.

As mesmas técnicas didáticas anteriores foram usadas (mas agora lúcida a respeito dos seus objetivos e refletindo na ação) e não funcionaram. Foi quando decidiu-se aplicar novamente a técnica de “matéria dada, assunto cobrado em prova”. A violência simbólica agora incomodava profundamente.

Mais uma vez foi preciso usar uma relação verticalizada e autoritária de poder (FREIRE, 1975) entre professora e alunos, pois a interação dialógica utilizada até aquela data-limite não havia sido suficiente para incluir o grupinho falador.

Desta vez, porém, a autora precisou “calçar-se” junto à coordenação do curso e da direção pedagógica da instituição.

Vivenciando a mudança do modo de ver das faculdades privadas em relação ao aluno, da mercantilização⁸⁰ do ensino privado superior (que passou a ser considerado mais um cliente do que alguém que buscava um serviço educacional), a transformação em relação à equipe docente que virou “professor refém” (ZAGURY, 2006), foi feito um relatório por escrito à coordenação de Direito descrevendo o ocorrido e perguntando se teria apoio institucional para prosseguir na linha proposta.

A realidade vivenciada é bem explicitada nas palavras de Bittar (2005, p.91):

Nesta visão, o **professor torna-se mero prestador de serviços, pronto para satisfazer a todos os anseios e necessidades subjetivas do aluno, e sua função pedagógica resume-se a ‘ter o cliente sempre satisfeito’**. [...] De acordo com a política da ‘máxima satisfação do cliente’, ‘que não pode ser aborrecido’, senão pede transferência para outra IES, dentro de sua liberdade de opção,

⁸⁰ Arruda Jr. (1998) ressalta a proliferação dos cursos de direito aos moldes de empresas capitalistas de ensino superior como um elemento que reforça a crise de identidades destes cursos. Dentro desta visão capitalista, pode-se considerar que a sede destas “novas empresas” agora se chama “campus.”

num mercado competitivo, **qualquer contrariedade por parte do professor** quanto a seu aproveitamento escolar, **quanto a sua postura acadêmica, é motivo de fortes repressões, por vezes de iniciativa da própria IES**, afeita ao apreço por seu aluno, paternalista na defesa de seu cliente. [...] **O professor torna-se um mercantilista que vende satisfação** e contentamento aos alunos **e não um didata** de assuntos de suas especialidades. [grifo nosso]

Felizmente, naquele momento, a coordenação do curso deu apoio e, inclusive, relatou à direção pedagógica que outros professores e ela mesma estavam tendo reiterados problemas disciplinares com a turma.

A resposta da direção também foi de que dava todo o apoio e o resultado foi positivo porque a partir daquela data a “turminha do barulho” passou a não promover conversas paralelas durante as aulas e o aproveitamento da turma melhorou.

Na aula seguinte, eles pediram para falar sobre a matéria, mas disse que o conteúdo já poderia ser considerado superado e seria assunto a ser cobrado na prova. A partir daquele dia eles não promoveram mais conversa paralela e passaram a interagir mais em sala de aula.

Venho acompanhando a mudança do perfil dos alunos (JUNQUEIRA, 1999) com decadência da qualidade do corpo discente nas universidades particulares, pois chegam a cada dia com menos base que o ensino fundamental e médio deveriam lhes proporcionar.

Além disto, passaram a ficar impregnados com os vícios da leitura de manuais e acostumados ao uso de apostilas (na maioria das vezes cópias e resumos dos livros).

Também passaram a requerer cada vez mais “fórmulas prontas” que pudessem responder a toda a complexidade humana com a qual o Direito lida. Fórmulas que pudessem decorar e repetir sem precisar pensar. Eles têm mais necessidade de só ler a lei e decorar como a interpretar.

Em uma de suas recentes aulas, um de seus alunos, representando o desespero da turma diante da proximidade da primeira prova, visualizando a necessidade de estudarem e de terem de ler o livro indicado, além de precisarem parar para refletir sobre a teoria debatida em sala de aula (no caso, disciplina de Organização de Estado, que é o primeiro contato da turma da terceira fase com a área de Direito Público que exige um raciocínio abstrato além de conhecimentos gerais de

outras áreas do conhecimento), expressou em voz alta: “*como é que vamos responder a esta pergunta se não há nada escrito sobre ela na lei?*” (a lei que ele se referia no caso era a Constituição Federal e o assunto perguntado exigia que associassem aspectos do pacto federativo com a pergunta).

Respondeu a autora em voz alta, firme, mas com intenção de apenas mostrar a todos como a ciência jurídica exige criticidade, capacidade de raciocínio, associação de ideias e interdisciplinaridade: “*acontece que vocês não estão “fazendo” faculdade de lei, mas sim faculdade de Direito. Se fosse faculdade de lei, bastava que vocês decorassem todas as leis e como interpretá-las, mas faculdade de Direito é mais que isto...o direito é mais do que simplesmente ler a lei elaborada pelo Estado. Até porque, quem disse que as leis são verdades absolutas ou inquestionáveis? Quem falou que a lei é certa? Como você vai saber identificar o que precisa ser mudado se não souber questionar ou criticar o que existe? Para isto, você precisa “abrir os horizontes” e saber associar sem ficar “preso ao texto da lei”.*”

Após este breve discurso (a seu ver foi um discurso), a turma ficou no silêncio daqueles que ouvem algo que não estão acostumados a ouvir.

Assim, puderam perceber numa disciplina que não era propedêutica que o objeto de estudo do Direito precisa ser mais abrangente, afinal o “direito transcende o texto da norma, que é estático[...]” (FARIA, 1987, p. 37) e é importante começar a enxergar que “expirou o reinado da lei. Ou, pelo menos, a crença inabalável em sua onipotência” (NALINI, 2008, p. 285).

Defendendo a necessidade da revisão educacional, Aguiar (1999, p. 164) diz que “nossos cursos de Direito são mais faculdades de leis, que são estudadas sob a óptica de um deslavado senso comum ou tendo como pano de fundo um kelseniano não muito bem-digerido.”

Voltando à entrada em sala de aula em 1997, a autora começou a lecionar sem ter qualquer experiência docente, apenas frequentou a disciplina de metodologia da pesquisa no curso de mestrado. À época não havia metodologia do ensino no currículo desta pós-graduação.

O despreparo para a sala de aula estava presente, não sabia estruturar um plano de aula, nem tampouco havia a exigência de elaborar plano de ensino para a disciplina (só posteriormente isto passou a acontecer nesta universidade particular, decorrência da mudança legislativa mencionada neste trabalho).

O único modelo de “dar aula” que possuía era dos professores à época da graduação na Universidade Pública Estadual. Acessando, em

sua memória, aqueles professores que lhe marcaram enquanto era acadêmica de Direito, buscou repetir o modelo de suas aulas na própria aula.

Buscou relembrar a metodologia que usavam e só recordava a aula expositiva, dialogada, com utilização do quadro de giz, e, em raríssimos casos, da transparência: que na década de 80 era o recurso mais moderno na universidade pública.

Lembra-se que usou como um modelo mental a ser reproduzido, uma professora com a qual conviveu durante os 5 anos de faculdade e que na sua percepção era um modelo docente, pois sabia passar o conteúdo, tinha domínio do assunto, era humana, fraterna e gostava de lecionar mesmo exercendo função pública.

Ela tinha didática, era coerente nas cobranças em prova, justa, apresentava sua pesquisa na academia e estimulava o questionamento e a criticidade dos alunos.

Tendo esta representação em mente, a primeira aula foi estruturada e procurou a partir daí ser uma professora aos moldes daquela professora que lhe influenciou.

Ministrava aula expositiva, cujo formato, conforme dito anteriormente, não é um problema em si. A crítica a esta técnica reside no fato dela ser usada para não estimular a criticidade (MONDARDO, 2006, p. 87). O paradigma da aula expositiva que se procurou adotar desta professora era um modelo que estimulava a autonomia, o discernimento e a liberdade para pensar.

A entrada pessoal em sala de aula foi sem instrução técnica para a docência, apenas com muita motivação e ânimo para enfrentar o dia a dia do ensino no nível superior.

Não tinha preparo para a reflexão para a ação. Era um processo mental intuitivo a partir de modelos anteriores que ficaram marcados na experiência como discente de Direito.

Entretanto, a reflexão sobre a ação sempre acontecia. Na maioria das vezes, após experiências negativas e inesperadas com os alunos e das experiências positivas e gratificantes, registrava o que dava certo. Refletindo sobre essas lembranças durante esta pesquisa de campo, pode-se concluir que, normalmente, se ligavam à metodologia centrada no aluno (ROGERS, 1977) onde a interação, integração e satisfação se apresentavam.

Pensando sobre esta trajetória particular durante as leituras da bibliografia escolhida, surgiu a curiosidade para saber se era algo comum na docência superior e se o professor de Direito tendia a repetir este caminho. Teriam todos as mesmas dificuldades que teve a autora na

época? Estariam mais preparados hoje diante da mudança legislativa que exige qualificação para a sala de aula? A realidade da sala de aula corresponde à exigência legal? Seria a previsão legal suficiente para qualificar na prática o professor de Direito?

Nalini (2008, p. 291) aponta que a qualificação pedagógica dos professores de Direito não significa por si só garantia de uma renovação docente. Ela é conveniente e benéfica, mas depende do que se entenda a respeito de um bom professor

[...] pois se a qualificação docente se restringir a uma qualificação dogmática – unidisciplinar e legalista -, ela servirá para reforçar o status quo. O mestre que domina totalmente o conteúdo dogmático de sua disciplina pode ser um *bom professor*, mas nunca será um educador. Será o dono da verdade e não cumprirá a sua função de educador, facilitando o autodesenvolvimento do aluno, para que esse não se restrinja no futuro a ser um mero *papagaio* ou *macaco de auditório*. A qualificação docente é importante, mas apenas no momento em que se voltar à formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico, político e social [...].

A prática foi ensinando a autora tanto quanto a troca com os poucos colegas que se mostravam abertos à reflexão sobre as dificuldades, a leitura de outras áreas, principalmente da Psicologia e Pedagogia, o diálogo com professores e especialistas da área de Pedagogia, e a busca constante de autoqualificação.

A autora considera-se hoje uma professora-profissional (VENTURA, 2004) e pensa ter uma responsabilidade educacional, social, exemplarista e representativa junto aos alunos: se certos professores marcaram a sua vida, reflete ela, provavelmente ela também estará marcando a vida de seus discentes (espera-se que positivamente).

Pensa-se que o querer aprender é importante, fundamental para qualquer um poder conquistar o seu caminho. O papel do educador-professor de Direito é estimular os futuros profissionais a desejarem esta conquista (FREIRE, 2007).

Será que, de modo geral, a equipe docente jurídica faz o esforço suficiente de incentivar esta vontade ou há um ínfimo empenho, apenas

cumprindo os requisitos mínimos de sua atividade docente, num pacto de mediocridade subjacente, numa lei do menor esforço?

Exposta esta trajetória particular prossegue-se, na próxima seção, com uma apreensão do tema proposto e com a apresentação de suas singularidades.

2.3 A compreensão da temática e o ineditismo da pesquisa

A problemática neste trabalho se baseia, ~~portanto, neste~~ no cotidiano docente, pois ele é que instigava, chamava a atenção e inquietava a mente da pesquisadora, mobilizando-a e tornando-se, portanto, um problema a ser investigado (LAVILLE; CHRISTIAN, 1999). Alguma coisa acontece em sala de aula que influencia o comportamento do aluno e que contribui para a (re)produção na sua vida profissional, independentemente da área que irá trabalhar após a formatura.

Esta atmosfera docente exerce uma autoridade nos alunos, pois estão imersos neste ambiente social gerando a internalização (*habitus*) de disposições que poderão influenciar sua visão de mundo, suas futuras expectativas e seus gostos (BOURDIEU, 2004).

A complexidade humana e social que se manifesta na sala de aula é rico espaço para o aprimoramento das diversas “habilidades e competências” (AGUIAR, 2004, p. 16).

Apesar de a legislação brasileira exigir que o professor desenvolva competências e habilidades docentes, há dificuldade em colocar em prática tal previsão.

Entende-se que aprimorar tais habilidades requer do professor capacidade para compreensão das personalidades humanas para poder favorecer a qualificação comportamental, interacional, relacional. Uma vez que o professor de Direito é um educador, como tal, necessita de formação de educador para desempenhar bem sua tarefa.

Trata-se de voltar para si de forma crítica, que perpassa pela observação de si próprio, tomada de experiência em consideração e tentativa de sua compreensão (NÓVOA, 2007), ou seja, um constante movimento reflexivo.

Nóvoa (2007) mostra que vários fatores influenciam o modo de pensar, sentir e agir dos professores ao longo de sua docência tais como sua história de vida pessoal, profissional e a mesologia.

O educador português observa que o processo de

autoconsciência e reflexão “é uma dimensão decisiva da profissão docente, na medida em que a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo” (NÓVOA, 2007, p. 16).

É responsabilidade e autonomia do profissional da educação refletir sobre sua ação e, na ação, adotar esta postura de educador profissional. Isto requer formação de hábito, identificação permanente desta postura.

Perrenoud (2002) considera este profissional como um paradigma integrador e aberto cujo acesso precisa seguir o itinerário crítico.

Paulo Freire (2007, p. 40) afirma que a reflexão crítica sobre a prática é o momento essencial na formação permanente de professores e indispensável para assunção de si mesmo, porque

Quanto melhor (fizer) esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. [...] Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também.

Nóvoa (2007, p. 16) coloca que a questão central da consciência (“porque é que fazemos o que fazemos em sala de aula?”) evoca noções comportamentais “[...] com os quais nos identificamos como professores”.

Ficando consciente sobre seu papel, o professor de Direito assume melhor sua tarefa educativa crítica⁸¹ e autocrítica e a essencialidade de sua interação consigo e com seus alunos.

Para o educador brasileiro, o treinamento do professor não dá conta deste autocompromisso de papel de educador

⁸¹ Até mesmo porque, deste modo, o professor trabalha para concretizar a previsão da Lei de Diretrizes Básicas da Educação – LDB acerca da formação de pensamento reflexivo nos alunos: “Art. 43 - A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.”

[...] É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. [...] A formação docente que se julgue superior a essas ‘intrigas’ não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. [...] A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível [...] com o *elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*.” (FREIRE, 2007, p. 42)

Para Nóvoa (2007), reflexão e renovação são palavras que possuem uma posição de destaque principalmente no mundo atual onde a educação vive em crise. O educador entende que todo conhecimento é autoconhecimento e toda formação é autoformação.

A educação jurídica também passa por crise, o que exige novas perspectivas de análise, dentre elas, a do professor de Direito “assumir responsabilidade no processo de construção de seu conhecimento” e de se dar conta de que “para educar adequadamente é preciso que tenhamos professores em condições de realizar seu papel na relação ensino-aprendizagem [...]” (CARLINI, 2008, p. 334)

O raciocínio sobre tais circunstâncias estimulou a checagem *in loco* do professor e a verificação se o que os autores expressaram sobre este profissional seria mito ou realidade: este senso comum, expresso na bibliografia do ensino jurídico das últimas décadas iniciada na década de 80, ainda não foi verificada através de um trabalho de campo como o que ora apresenta-se.

Dentre as afirmativas mais comuns (apontadas no capítulo 3), está a que diz que o professor de Direito é adepto da aula estilo coimbrão, da pura e simples transmissão do conteúdo, ou seja, uma aula centrada na figura do professor.⁸²

Warat (2002, p. 32), combatendo esta “liturgia do ensino”, fala que o “professor (...) tem que comportar-se como peregrino e não como guia turístico. Tem que produzir ou descobrir encontros vitais e não mostras de erudição catalogadas ou o que seria pior: montar catálogos de cultura inútil”.

O papel de um educador é disponibilizar opções e ensinar o

⁸² Ideia contrária à proposta por Carl Roger da aula centrada no aluno (ROGERS, 1970).

aluno a pensar de maneira independente, autônoma e crítica, e não oferecer uma “receita pronta”.

Para isto, o professor precisa reciclar-se. Para se atualizar é importante abrir espaço mental para seu processo de reflexão e não simplesmente aplicar técnicas adquiridas ou herdadas a partir de um processo de inculcação que lhes fornecem competência especializada (BOURDIEU, 1982).

Necessita estar disposto a aprender coisas novas para a sua docência: é imprescindível apagar conhecimentos ultrapassados, posturas arcaicas, atitudes e hábitos antigos e improdutivos ao processo educacional.

Requer, enfim, desaprender e se desfazer daquilo que não funciona adequadamente e que, segundo o ponto de vista aqui proposto, está relacionado a uma docência turística, direcionadora e monótona (WARAT, 2002).

Expressões leigas tais como “cada macaco no seu galho” e “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, quando transportadas para o universo do ensino jurídico através de aula expositiva com transmissão pura do conhecimento, podem ser entendidas como dogmas de uma cultura autoritária e centralizadora (AGUIAR, 1999).

Na sala de aula, o professor precisa oferecer ferramentas e mecanismos que ajudem o aluno a refletir sobre suas próprias vivências e a buscar alternativas para mudá-las⁸³, caso necessário.

No que se refere à formação dos futuros profissionais do Direito, entende-se que este papel é ainda mais importante, pois a competência destes profissionais depende não do acúmulo simples e puro de conhecimentos – que pode-se chamar de ‘teoricões’ –, mas da capacidade de aprender cotidianamente com sua própria experiência, a autoexperiência.

Ventura (2004) enfatiza que é preciso lembrar que o ensino superior de Direito é, antes de mais nada e acima de tudo, uma atividade de ensino e por esta razão o professor nesta condição não é um profissional do Direito, mas sim um profissional da educação.

Entende-se que para iniciar esta conscientização, o profissional precisa enxergar sua função a partir de um querer-ser ao invés do poder-dever, uma vez que o querer-ser exige trabalho constante de autorreflexão sobre o papel desempenhado e sobre a formação

⁸³ Isto também converge para previsão da LDB: “Art. 43 – A educação superior tem por finalidade: [...] VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente [...]”

humanista-profissional do corpo discente.⁸⁴

Esta autorreflexão implica em uma ponderação sobre a imagem que o docente transmite aos alunos, sobre a realidade do seu desempenho e sobre a possível necessidade de mudança: tudo pautado na leitura que o professor faz dos anseios dos alunos (VENTURA, 2004).

António Nóvoa (1992) afirma que a mudança e a inovação pedagógica são dependentes do pensamento reflexivo. Por sua vez, esta autoconscientização quanto às próprias ações é indispensável ao processo de transformação que irá repercutir na imagem existente.

Segundo ainda o autor (1992, p. 17), a rigidez desencadeia resistência para se abandonar práticas adotadas, modos de proceder, gostos, vontades, gestos, rotinas e comportamentos, muitas vezes utilizados com sucesso ao longo da vida profissional. Nóvoa sintetiza seu pensamento afirmando ser “impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”.

Neste sentido, é preciso deixar de lado e abrir mão – desaprender – de conceitos, técnicas, crenças e posturas.

Estas condições podem ter sido úteis em algum momento no passado, mas teimam em prevalecer fora de seu tempo o que atrapalham um novo aprendizado e uma nova maneira de lecionar.

De acordo com Becker (2005, p. 10), o professor mantém-se centrado em sua própria figura, o que gera desinteresse para tentar a auto e heterocompreensão, reforçando, assim, a imagem autoritária que desconsidera a “pedagogia centrada no aluno”. Pensa-se que devido às múltiplas funções⁸⁵, não lhe resta tempo para se dedicar a algum tipo de reflexão sobre sua condição docente.

É preciso que haja o autorreconhecimento como educador, e para tanto o professor precisa deixar de lado os apriorismos contraproducentes em sala de aula, assim como se liberar do(s) papel(éis) de autoridade pública ou causídico, caso existam.

A falta de autoconscientização e flexibilização (duas das condições apontadas pelos autores estudados) sobre a necessidade de se

⁸⁴ Paulo Freire aponta que o principal momento da formação de professores é o da “reflexão crítica sobre a prática”. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática’ (FREIRE, 2007, p. 39).

⁸⁵ O resultado à pergunta sobre atividade profissional fora docência comprovou que os professores de Direito pesquisados, em sua maioria, estão também em carreiras jurídicas fora a docência, provavelmente, lhes tirando tempo para mais investimentos na profissão de professor. O resultado pode ser verificado no capítulo 5.

capacitar para esta tarefa específica é consubstanciada na frase de Ventura (2004, p. 15)

no que atine às competências didáticas propriamente ditas, são raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora.”

A professora (2004, p. 1) ainda aponta que

as variadas distorções do papel desempenhado pelo professor estão, porém, diretamente relacionadas à (de) formação jurídica hoje oferecida nas instituições brasileiras. De modo geral, os professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito através da transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar.

Paulo Freire (2007) sempre combateu a transmissão pura e simples de conhecimento e afirmava que quando se faz isto ignora-se completamente o outro, pois assume-se a condição de detentores absolutos do conhecimento.

Para ele (2007, p. 47), saber ensinar precisa ser apreendido pelo professor nas suas “razões de ser” o que implica em ser testemunhado constantemente e, principalmente, frequentemente vivenciado

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.* [grifo no original]

2.4 O professor reflexivo e prospectivas para o professor de Direito

Neste contexto docente, merece lembrar que nem todo pensamento sobre a prática é reflexivo. Assumir essa ideia leva a encerrar a discussão em torno das características e dos princípios subjacentes ao ensino reflexivo e, deste modo, não se questiona a importância do processo reflexivo na inovação da educação.

Se o ser humano pensa, é capaz de refletir sobre seus pensamentos (DEWEY, 1910). No ritmo acelerado da atividade docente, entretanto, parece não sobrar muito tempo para a reflexão, pois o ato de refletir requer tempo, um bem precioso que poucos sabem como (e querem?) aproveitar. Mas somente através do pensamento reflexivo crítico é viável o questionamento sobre a realidade docente na qual se está inserido.

Qual a relação entre o pensamento e a reflexão? Gómez (1995, p. 104), ao discorrer sobre a reflexão afirma que “é fácil reconhecer a impossibilidade de separar no processo de *reflexão na ação*, os componentes racionais dos componentes emotivos que condicionam a ação e a reflexão”.

Dewey (1910) coloca que no pensamento automático, o enredo caótico apresentado não é construído de forma conscientemente encadeada nem objetiva.

Já no pensamento reflexivo, a reflexão não envolve somente uma sequência lógica de ideias, mas sugere também a consequência dessa linha de pensamento; as partes sucessivas derivam umas das outras e se sustentam umas às outras ligadas entre si de tal forma que o resultado nada mais é do que uma continuidade desse movimento com objetivos comuns.

O que Dewey denomina de pensamento imaginativo, pode ser utilizado como um exercício preparatório para o pensamento reflexivo, mas ainda assim não se caracteriza como tal, pois não objetiva o conhecimento, as crenças e os valores sobre os fatos vivenciados e as conclusões que deles se tira. Este tipo de pensamento pode produzir boas histórias, mas em geral não produz conhecimento que faça refletir.

Talvez nossos pesquisados tendam a este tipo de pensamento em suas aulas quando privilegiam a experiência profissional e a repetição do conhecimento através de transmissão pura do conteúdo⁸⁶.

⁸⁶ Mais sobre esta conclusão à pergunta do questionário pode ser encontrada no capítulo 5.

Na organização do pensamento reflexivo, uma observação ou percepção dá início a uma sequência de ideias que permanecem interligadas em cadeia e em movimento contínuo objetivando um determinado fim. A observação, feita por quem reflete no momento ou proveniente de outras circunstâncias ou de outras pessoas, é parte essencial no processo reflexivo.

Dewey (1910) observa dois momentos na formulação inicial do pensamento: o fato observado ou percebido e as ideias que surgem a partir desses fatos. Esses dados constituem a matéria-prima da reflexão.

Quer se concorde ou não com esses dados, eles aí estão para serem analisados. A incoerência inicial que se apresenta na compreensão entre eles é que desencadeia a reflexão da consciência acostumada a pensar, refletir sobre o que vivencia. A observação de tais fatos, portanto, sugere elaborações mentais que direcionam o pensamento para uma possível resposta ou conclusão.

O professor reflexivo é aquele que consegue extrair os dados do seu dia a dia em sala de aula, os analisa rumo a uma solução, caso haja necessidade de modificação, obtém respostas para alguma dúvida quanto ao seu modo de agir e tira suas conclusões.

Dewey (2006) coloca um duplo movimento na reflexão, que é representado por duas etapas: (i) uma que parte dos dados desordenados ou não para um todo, e (ii) um retorno desse todo, dessa ideia com significado, para os dados inicialmente referidos, na tentativa de relacioná-los mutuamente. Desse modo, emprega-se primeiro um pensamento indutivo à reflexão da situação que se apresenta, para depois se realizar um pensamento dedutivo com o objetivo de corroborar a conclusão a que se chega. Para que o ato de pensar seja completo, esses dois procedimentos precisam estar presentes, como esclarece Dewey (1910, p. 81): “este pensamento mais sistemático é (...) como as formas mais naturais no seu duplo movimento: aquele que leva à hipótese e aquele que volta aos fatos”.

Quando a crença pessoal se transforma em incerteza, depara-se então com um problema que pode ser solucionado através do pensamento reflexivo. Nessa realização, dois momentos se apresentam e interagem entre si: (i) o estado de dúvida ou dificuldade mental que nos impõe a necessidade de uma solução; e (ii) a busca de informações necessárias (pesquisa) para a possível solução do problema ou da situação problemática que vivemos.

Situações problemáticas são frequentemente casos singulares que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Desse modo, o professor prático deve evitar tratar

tais situações como se fossem meros problemas instrumentais, suscetíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento técnico-científico. É a natureza da realidade que ele vivencia naquele momento singular que determina as características dos procedimentos, das técnicas e dos métodos mais apropriados à sua resolução.

Os professores estão a todo instante intervindo e interferindo num ambiente vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições.

Nesse ambiente, eles enfrentam problemas de natureza prioritariamente prática, que demandam atendimentos específicos, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

Essas inúmeras variáveis precisam ser levadas em consideração para que se tome a decisão mais acertada possível.

Quando se depara com uma situação que causa certa inquietação e questionamento, encontra-se o que Dewey (1910, p. 72-78) chama de “situação pré-reflexiva”. A situação contrária, ou seja, aquela em que o problema se encontra resolvido e os dados e as ideias correlacionados e direcionados para uma conclusão, o autor denomina de “situação pós-reflexiva”. No meio dessas duas situações, Dewey identifica cinco fases que se referem aos diferentes estágios de evolução do pensamento reflexivo:

- A pesquisa parte de uma situação problemática, de incerteza e de dúvida, considerada como o primeiro momento da indagação na medida em que sugere, de algum modo, mesmo que vagamente, uma solução, uma ideia de como sair dela.

- O segundo momento é o desenvolvimento desta sugestão, desta ideia, mediante o raciocínio, que Dewey chama de intelectualização do problema.

- O terceiro momento consiste na observação e na experiência: trata-se de provar as várias hipóteses formuladas, e refutá-las ou não.

- O quarto momento consiste numa reelaboração intelectual das sugestões ou hipóteses inicialmente.

- Chega-se assim a formular novas ideias que encontram no quinto momento da indagação a sua verificação, e que pode consistir na aplicação prática ou simplesmente indicar novas observações ou experimentações comprobatórias.

Os dados apresentam o problema de forma real e da primeira sugestão, que nada tinha de intelectual, nasce uma hipótese agora controlada por métodos racionais e empíricos.

Nesse caso, quanto mais conhecimentos e experiências tiver a pessoa que elabora essa cadeia de raciocínios, mais rica será sua fase de “reelaboração mental das ideias” (DEWEY, 1910).

O raciocínio, inimigo da precipitação, examina o problema de todos os ângulos, favorece a associação de ideias mesmo entre os elementos aparentemente desconexos e rejeita o que parece impróprio, ajudando a ampliar o conhecimento que será então verificado. Se os elementos da atividade reflexiva forem aceitos como verdadeiros, permanecem com a conclusão a que se chegou até que fatos contrários mostrem uma nova maneira de pensar.

A racionalidade é importante para a reflexão, mas não é suficiente. O pensamento reflexivo exige também posturas, atitudes e atributos que permitam exercer a flexibilidade e a curiosidade constante em relação a fatos e conceitos novos.

Enquanto o docente de Direito permanecer prioritariamente ministrando aulas conferências que privilegiam a rigidez, o autoritarismo, a não participação, a não interação, o distanciamento entre professor e a realidade do aluno, ele não está atuando como professor reflexivo através de um pensamento reflexivo.

Dewey (1910) sugere três atitudes que precisam ser desenvolvidas na prática reflexiva para a implementação de metodologias de investigação e verificação:

- Abertura de espírito: refere-se ao fato de ser receptivo e aberto a informações provenientes de fontes diversificadas, assim como a capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e o reconhecimento da possibilidade de erro nas diferentes situações;

- Responsabilidade: verifica-se pelo exame cuidadoso e a aceitação das consequências de um ato, assegurando a consistência e validade de uma crença;

- Empenhamento (indispensável para mobilizar as atitudes anteriores): trata-se de predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, bom humor, capacidade de renovação e esforço pessoal contra a rotina.

Pimenta (2002), ao analisar Zeichner (1993), aborda o conceito de reflexão crítica no ensino reflexivo situando-o no nível da análise das condições éticas e políticas da própria prática.

Segundo Zeichner (1993), este tipo de reflexão considera os princípios morais e éticos que influenciam o modo de pensar dos

professores, rejeitando a reflexão pela simples reflexão e situando-a na linha de uma prática verdadeiramente reflexiva.

Um professor de Direito, por exemplo, deve mostrar comportamento adequado e coerente: faça o que falo dentro e fora da sala (fugindo da posição meramente teórica). Os nossos pesquisados parecem ter noção desta coerência quando responderam à questão 23.

Relembrando Dewey (1910), a Educação só cumpre os seus deveres para com os alunos e a sociedade se for baseada na experiência, pois, como afirma o autor, ninguém é capaz de pensar em alguma coisa sem experiência e informação sobre ela. Dewey (1910) complementa esse pensamento quando diz que “*we do not learn from experience ... we learn from reflecting on experience.*”⁸⁷

Conforme mencionado, na década de 80, surgem diversos trabalhos sobre a formação de professores que trazem uma referência autoral em comum: Donald Schön.

Nos anos 90, essas alusões se intensificam de tal forma que Schön passa a ser objeto de pesquisa e análise em revistas especializadas da área de Educação com enfoque na formação de professores. Ainda hoje, o autor e suas obras constituem citações obrigatórias para muitos estudiosos de temáticas ligadas à formação docente (ALARCÃO, 1996 p. 11).

As pesquisas e os livros que Schön publicou no início, entretanto, não tinham como objetivo principal a *formação de professores*, e sim a compreensão da importância e dos efeitos do pensamento reflexivo na prática profissional de diversas profissões.

Uma rápida análise dos dois principais livros do autor – *The Reflective Practitioner* (1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) – mostra que seus interesses giravam em torno de três temas: (i) o conceito de profissional eficiente e eficaz, capaz de cumprir metas estabelecidas; (ii) a relação entre a teoria aprendida e a prática realizada; e (iii) a temática da reflexão e da educação para a reflexão.

No primeiro livro, Schön critica o atual paradigma educacional por tomar unicamente como base o racionalismo técnico, configurando-se como um modelo engessado de aplicação da ciência, no qual “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2000, p. 15).

⁸⁷ Na tradução livre, a ideia de Dewey significa que não aprendemos pela experiência e sim, pela reflexão sobre a experiência.

Como alternativa Schön sugere uma epistemologia da prática que enfatiza as competências que se encontram subjacentes à prática dos bons profissionais. No segundo livro, o autor sintetiza seu pensamento pedagógico alegando que a formação do futuro profissional deve ser fundamentada no pensamento e na crítica reflexiva a partir de situações práticas reais. Para Schön, esta seria a abordagem prática e ideal para capacitar o futuro profissional a enfrentar situações novas e diferentes na vida real e de se sentir capaz de tomar decisões que melhor se adéquem às indefinições que tais situações trazem consigo.

Um dos fatores que atraiu professores e profissionais da Educação para as teorias de Schön foi certamente a esperança em um paradigma eficaz que pudesse exercer o papel de união entre a teoria e prática na formação de professores, o que, de acordo com Alarcão (1996, p. 12), “em vão se tem procurado”.

Para Schön, a competência profissional (que ele chama de *artistry*) ou ‘talento artístico profissional’ (2000, p. 29) é um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição – que transformam cada situação em uma novidade e que, portanto, exige uma reflexão – e uma atenção que dialogue com a própria realidade que lhe fala (o que Schön denomina de *back talk*) (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Para que um profissional adquira essa competência, a sua formação deve contemplar situações nas quais possa praticar, sob a orientação de um tutor ou professor experiente (que Schön chama de *coach* com o sentido de formador, treinador, facilitador, companheiro e conselheiro), que o ajude a compreender a realidade que lhe é apresentada, no início de forma ainda confusa, como se fosse um verdadeiro caos (que Schön descreve como *mess*).

Esse tipo de formação prática (*practicum*), real ou simulada, é concebido para oferecer ao candidato uma visão ampla da profissão, do trabalho e de seus problemas inerentes, permitindo que haja desse modo uma reflexão dialógica entre o que é observado e vivido e a construção ativa do conhecimento na ação, seguindo assim uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*).

Neste ponto, pode-se perguntar: que tipo de formação inicial e contínua se quer oferecer aos professores de Direito?

A educação moderna - presente nas universidades de Direito brasileiras desde os primórdios históricos - disponibiliza um modelo tradicional cujas bases se fundamentam no excesso de tecnicismo que não tem se mostrado muito eficiente.

Observa-se hoje em dia uma crise de confiança nos profissionais recém-formados ao se verificar que a formação que muitos recebem não lhes capacita a exercer suas profissões de forma eficiente e autônoma. Essa deficiência encontra-se visível tanto no *saber escolar* (o conhecimento somativo, teórico e conteudista) que o profissional deveria ter, quanto no saber prático (o conhecimento formalista, a forma de atuar, a experiência adquirida em estágios), importante na atuação profissional, e que poucos apresentam quando se formam, quando apresentam.

Uma das causas para essa deficiência encontra-se, no caso do professor de Direito, no próprio sistema adotado para a formação de professores (quando ele existe).

Em geral, os futuros profissionais são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação de conhecimentos técnicos ou científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta apresentasse respostas para todos os problemas da vida profissional real. Quando formados, esses profissionais deparam-se com situações na vida prática que fogem ao enquadramento de seus estudos, situações que, na maioria das vezes, são verdadeiras novidades. É um exemplo recorrente da inexistência de reflexão de quem forma os alunos. Como ensinar a refletir sem experimentar este tipo de pensamento?

Uma situação lamentável representativa deste contexto é o relato de alguns dos professores pesquisados que mostraram despreparo pela falta de conhecimento teórico e prático para lidar com os problemas de indisciplina, heterogeneidade, diversidade social, enfrentadas nas turmas.

Muitos professores, quando enfrentam situações semelhantes, não sabem o que fazer. Quando não desistem, acomodam-se à situação, o que ajuda a piorar a qualidade do ensino jurídico ainda mais.

Repete-se, essa conjuntura de ensino-aprendizagem encontra suas origens na racionalidade técnica, uma epistemologia prática derivada da filosofia positivista – chamada por Schön de epistemologia positivista da prática (SCHÖN, 1910, p. 42) – construída nas próprias fundações da universidade moderna e dedicada exclusivamente à pesquisa (SCHÖN, 2000, p. 15-16).

Neste modelo, o profissional exerce uma atividade essencialmente instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas (GÓMEZ, 1995, p. 96).

Os problemas da prática do mundo real, porém, nem sempre se apresentam aos profissionais como estruturas claras e bem-delineadas.

Na verdade, algumas vezes não se manifestam como problemas, mas como estruturas caóticas e indeterminadas (SCHÖN, 2000, p. 15-16) que exigem maior perspicácia e um bom *jogo de cintura* do professor.

Em tese, toda situação problemática apresenta-se como um caso único que transcende os aspectos teóricos e técnicos existentes.

Neste caso, o professor não pode tratá-la como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma simples regra extraída de seu estoque de conhecimento profissional, pois, na maioria das vezes, o caso não está no manual.

Para lidar com esse caso de forma competente, o professor precisa fazê-lo através de um tipo de improvisação, elaborando e testando estratégias produzidas por ele mesmo.

Essas zonas indeterminadas da prática – nas quais se encontram a tipicidade da incerteza, da singularidade e dos conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica (SCHÖN, 2000, p. 16-17).

O papel do pesquisador é diferente do professor, e é geralmente considerado superior a este (SCHÖN, 1983, p. 26).

O professor reflexivo, contudo, é capaz de desempenhar os dois papéis numa retroalimentação constante em que um papel alimenta as pesquisas e as reflexões do outro.

A redução da racionalidade técnica a uma mera racionalidade instrumental obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua manifestação (GÓMEZ, 1995, p. 97). É como se se permitisse que uma autoridade externa ditasse e administrasse as metas da atividade docente (neste caso, a prova da OAB?).

Não se teria nenhuma ingerência sobre o *quê* nem o *como* fazer o que se deve fazer. Nesse sistema, o determinismo imperaria e o livre arbítrio seria excluído, transformando os professores em simples marionetes e joguetes do destino, o que praticamente eliminaria o processo de aprimoramento docente.

A crença cega no valor dessas estratégias não deixa que os professores vejam, de uma maneira criativa e com os recursos de que dispõem, a solução para determinados problemas. De acordo com Alarcão (1996, p. 14), é mais ou menos a situação em que todos os anos, afinal, se encontram os estagiários saídos de muitas licenciaturas.

Transportada esta condição para o mundo da aprovação na prova da OAB, fica-se inquieto diante do alto índice de reprovação.

Isto acontece porque os professores não foram capazes de prepará-los para lidar com situações novas, ambíguas, inesperadas,

confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares.

Teoricamente, cada situação ou experiência educacional, se apresenta como um caso único, singular, o que pode passar a ser um problema se o educador não estiver preparado para entendê-lo e buscar a solução que melhor se aplica.

Essa leitura, (re)organização e interpretação de problemas é possível devido à capacidade que bons profissionais têm de interagir com a situação (*back talk*) e criar a partir da inteligência intrapessoal caminhos que conduzem a um resultado, seja ele qual for. Esses profissionais possuem um saber-fazer (*artistry*). Esse '*talento artístico profissional*', mencionado anteriormente, no entanto, não deve ser confundido com a destreza apresentada por artistas que tem como objetivo único a produção de obras de arte, mas sim como a habilidade prática de um profissional eficiente.

Tal competência, que permite a um profissional atuar com desenvoltura em situações nunca antes vivenciadas, baseia-se no conhecimento tácito que o profissional traz consigo e que nem sempre ele mesmo é capaz de descrever, mas que está presente em sua atuação mesmo que não tenha sido pensado previamente. Esse conhecimento é inerente e simultâneo às suas ações e completa o conhecimento acadêmico que lhe vem da ciência e das técnicas que também domina (SCHÖN, 1995, 82).

É nesse contexto que surgem, na obra de Schön, os conceitos fundamentais que embasam a sua teoria e os quais utiliza-se aqui para discorrer sobre a formação reflexiva e o professor de Direito.

Dentre esses conceitos, destacam-se: conhecimento na ação (*knowing-in-action*), reflexão na ação (*reflection-in-action*) e reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*).

O conhecimento na ação é o conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam uma ação: é tácito na espontaneidade com que uma ação é bem desempenhada.

Trata-se de um *know-how* inteligente, ou, como coloca Alarcão (1996, p. 16), uma inteligência manifestada num *know-how*.

O conhecimento na ação é dinâmico e pode resultar na reformulação da própria ação. O profissional tem dificuldade em falar sobre este conhecimento, mas consegue descrevê-lo se necessário for.

É o que acontece quando se coloca numa perspectiva de auto-observadores das próprias práticas, dos motivos que levam a agir da maneira como se age, quando se examina a sequência de operações efetuadas e os processos seguidos, as pistas contextuais que guiam as

ações e as regras sobre as quais se apoia, ou ainda os valores, as estratégias e os pressupostos que fazem parte das teorias de ação pelas quais se orienta. No livro *Theory in Practice* (1974), Donald Schön e Chris Argyris sugerem o conceito de teorias de ação, “que incluem os valores, as estratégias e os pressupostos básicos que formam os padrões de comportamento interpessoal dos indivíduos” (SCHÖN, 2000, p. 189).

Segundo os autores, essas teorias se manifestam de duas formas: as *teorias da prática* (*theory of practice*) são as teorias usadas para explicar ou justificar o comportamento; são inerentes à pessoa e constituem a sua filosofia de vida, mas nem sempre coincidem com ela, pois esta é regida pelas teorias que efetivamente são utilizadas pela pessoa numa situação real, concreta, e que são as *teorias em uso* (*theory in use*) (ALARCÃO, 1996, p. 33).

A reflexão na ação é desenvolvida numa série de ‘momentos’ sutilmente combinados em uma habilidosa prática de ensino. Primeiro, surge um momento de surpresa ou indagação mental; um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz.

Segundo, o professor reflete sobre esse fato, ou seja, sobre o que o aluno diz ou faz e, simultaneamente, procura compreender a razão por que é surpreendido.

Terceiro, reformula o problema trazido pela situação.

Quarto, coloca em prática o que teoriza sobre a situação para testar a sua (nova) hipótese.

Em geral, esse processo de reflexão simultânea à realização da ação não exige palavras (SCHÖN, 1995, p. 83). Nessa modalidade, se reflete no decurso da própria ação, sem a interromper, embora com breves instantes de distanciamento, e se reformula o que se está fazendo enquanto se está realizando a ação, tal como se faz na interação verbal enquanto se conversa com alguém.

Poder-se-ia dizer que se trata de uma reflexão interna. É como se o professor fosse adequando seu plano de aula ao que vai acontecendo em sala de aula, ou seja, refletindo na sua ação de acordo com a ação-reação dos alunos.

O prof. Warat discorre sobre a questão da reflexão na ação em sala de aula e a flexibilização do conteúdo a ser abordado quando fala sobre ‘o não engessamento de conduta em sala decorrente de um plano de aula previamente estabelecido.

Por exemplo, o professor de Direito que ministra uma aula de Teoria da Constituição e ao explicar o conteúdo vai antecipando outros pontos do plano de aula de acordo com a demanda trazida pelos alunos

sem que precise repetir esse conteúdo quando aparecerem na sequência desse plano. Isso é reflexão na ação.

Ou mesmo ficar preocupado em passar todo o conteúdo planejado simplesmente para cumprir o plano de aula sem importa-se se o aluno está acompanhando a explicação ou não. Isso **não** é reflexão na ação.

Nas palavras de Schön (1995, p. 85), a surpresa ou a indagação leva à confusão mental e à incerteza. Esse é um aspecto positivo no processo de aprendizagem, pois, para o autor, é impossível aprender sem se ficar confuso. Isso significa que na aprendizagem é preciso que se passe por uma fase de confusão; algo que geralmente incomoda as pessoas que estão aprendendo.

Dizer em sala de aula que está confuso ou que desconhece algum aspecto trazido ou questionado pelo aluno, é como se se admitisse a própria ignorância. Pela visão positivista do raciocínio técnico, essa não é uma atitude recomendável.

Um professor reflexivo, porém, encoraja, reconhece e dá valor à sua própria confusão e a de seus alunos, pois sabe que somente assim poderá reconhecer os problemas que necessitam de explicação e consolidar, a partir daí, seu conhecimento e de seus alunos quanto ao assunto em questão.

Esta circunstância foi retratada em outra conversa docente destacada no diário de campo em que o professor mostrou-se surpreso com o questionamento de sua aluna.

O professor reflexivo sabe que o grande inimigo da confusão, da ignorância é a resposta que se assume como verdade única, o dogmatismo.

Se só houver uma única resposta certa, que o professor deva saber e o aluno deva aprender, então não há lugar para a confusão, o aprendizado, o questionamento.

Em relação ao terceiro conceito trazido anteriormente, quando se reconstrói mentalmente uma ação já realizada com o objetivo de analisá-la retrospectivamente, coloca-se em prática o conceito de *reflexão sobre a ação*.

Após a aula, por exemplo, o professor pode pensar sobre o que aconteceu, o que observou, qual foi sua interpretação e suas eventuais conclusões.

Os dois conceitos de reflexão têm grande valor epistêmico na teoria de Schön. A reflexão sobre a ação docente ajuda a definir os tipos de ação que se implementará no futuro, a compreender problemas que

ainda acontecerão ou a descobrir novas soluções para problemas antigos.

Diferente da reflexão na ação, o ato de refletir sobre a ação é um ato, uma observação e uma descrição metalingüística e metacognitiva que exige o uso de palavras (SCHÖN, 1995, p. 83; ALARCÃO, 1996, p. 17).

Na visão de Gómez (1995, p. 105), esses momentos constituem o *pensamento prático* do professor com as quais o docente enfrenta as situações “divergentes” que aparecem em sua prática diária.

Tais momentos não são, entretanto, independentes, mas complementam-se entre si para garantir ao professor uma manifestação docente prática e racional em consonância com a realidade que se apresenta.

Mas se a prática se tornar repetitiva, rotineira, sem desafios para o professor e o conhecimento na ação for cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o professor corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação.

Se isso acontecer, o seu conhecimento prático vai aos poucos se fossilizando pela repetição inútil, e o professor passa a aplicar os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes.

Nesse caso, o docente pode chegar ao ponto de ficar incapacitado de realizar um diálogo criativo com a complexidade da situação real que se apresenta no dia a dia.

Seu pensamento empobrece e sua manifestação torna-se rígida. Progressivamente, fica insensível às idiossincrasias dos fenômenos que não se encaixam nas categorias do seu empobrecido pensamento prático e poderá, inclusive, cometer erros que nem sequer consegue detectar (GÓMEZ, 1995, p. 105).

É precisamos compreender que há e sempre haverá desafios novos a serem enfrentados em sala de aula. Para evitar que o professor se torne verdadeiro autômata, é imperativo que esteja frequentemente estudando, praticando, analisando, observando, refletindo para enriquecer sua visão de mundo e seu conhecimento sobre a disciplina que ensina.

Para que essa atualização pedagógica possa se viabilizar no cotidiano, é preciso adotar práticas que priorizem o trabalho de aprender fazendo como base na reflexão inerente e decorrente da própria ação tal como é praticada por bons professores reflexivos.

Não se trata de estimular a imitação impensada de professores competentes, mas sim de se espelhar nos exemplos que realmente reúnem abordagens autor reflexivas eficientes e eficazes.

Nas análises que Schön fez de diferentes atividades profissionais, o autor destaca o valor epistemológico da prática e ressignifica o conhecimento da prática que desafia os profissionais, os quais, além de fazerem uso de regras e processos rotineiros conhecidos – ainda que usem processos mentais heurísticos corretos – também respondem a questões e problemas novos através da elaboração de novos saberes e novas técnicas produzidas no aqui e agora educacional que caracteriza uma determinado situação problemática (ALARCÃO, 1996, p. 17).

Esse é um exemplo de contexto propício para o surgimento e a consolidação de ideias e insights que podem produzir novas verdades de ponta.

Quando se aprende uma profissão ou uma função nova, se é apresentado às suas convenções, exigências, limitações, saberes, linguagens técnicas e sistemas de valores, por exemplo.

Alarcão (1996, p. 36) afirma que a investigação revela que os professores experientes captam situações na sala de aula que passam despercebidas aos novos professores, são mais seletivos na informação que usam ao planejar e dar aulas e utilizam, com maior frequência, rotinas de gerenciamento das atividades e da turma. Talvez seja esta a razão pela qual se encontra o resultado acima detalhado.

Uma forma de conhecimento que vai além da simples dicotomia entre o “saber algo” (o quê) e o “saber ensinar” (o como) e converge na direção do “saber ensinar esse algo”, ou seja, saber não só o conteúdo, mas dominar também diferentes estratégias de facilitar o aprendizado desse conteúdo é o que Shulman (1987, p. 15) chama de conhecimento científico-pedagógico, o qual define como sendo:

- um bom conhecimento do conteúdo que ensina;
- um conjunto de conhecimentos e capacidades diversas que inclui aspectos de racionalidade técnica associada a capacidades de juízo, improvisação e intuição;
- um processo de raciocínio e de ação pedagógica que permite aos professores recorrer aos conhecimentos e à compreensão requeridos para se ensinar algo num dado contexto, para elaborar planos de ação coerentes, mas também para espontaneamente os rever ou até improvisar perante uma situação imprevista. Neste processo, desenvolvem-se novos conhecimentos, novas intuições e disposições e cresce a sabedoria da prática. Através da reflexão na ação, os

professores atuam segundo o seu entendimento das situações educativas, elaborando planos convenientes e incluindo situações imprevistas. Durante essa ação/reflexão adquirem ou renovam conhecimentos, intuições e atitudes.

Observações em pares, narrativas e estudos de caso são exemplos de estratégias que podemos utilizar para observar, estudar e analisar esse tipo de conhecimento.

Tais estratégias de formação se enquadram nas abordagens reflexivas e contribuem para a autoconscientização dos formandos quanto à sua futura atuação profissional, pois exemplificam a questão da associação entre a ação prática do professor e seus conhecimentos teóricos.

Esse procedimento mostra que é na interação entre o conhecimento teórico e o prático que se constrói o conhecimento profissional.

Quando os professores enfrentam situações de variada complexidade, desenvolvem uma inteligência prática diretamente ligada à sua ação em sala de aula e que influencia o seu modo de pensar sobre o assunto.

No caso específico do mundo jurídico, esta condição pode “derrubar” certezas previamente estabelecidas como verdades incontestáveis pelo docente-profissional.

Diferentes situações pedagógicas, quando adequadamente ponderadas, colaboram e interferem na consolidação, manutenção e revisão das crenças e valores dos professores, seja a que nível for.

O que cada professor pensa é influenciado pelas suas ações e pela maneira como ele (re)age aos acontecimentos da sala de aula.

A resolução de problemas semelhantes difere de professor para professor: a resolução adequada para um problema pode ser inadequada para outros.

Embora a resolução de problemas numa dada situação não seja linearmente transferível para uma nova situação, até porque, como dito acima, as características de cada uma delas nunca são as mesmas, o fato dos professores resolverem sucessivamente situações diferentes ou semelhantes, permite desenvolver nesses professores uma gama de conhecimentos e experiências ilimitadas, o que só enriquece sua capacidade reflexiva, que pode ser transposta também, para as demais áreas de sua atuação.

Aquilo que Freire chama de “educação bancária”, que nega o diálogo, inibe a criatividade, domestica a consciência e se baseia em práticas reducionistas, caracteriza de um modo geral, a atuação dos professores de Direito pesquisados.

O que o autor chama de “*formação bancária*” trata-se de uma educação alicerçada em grande parte em ações pontuais, sem um contexto social, pessoal e profissional, sem a participação ativa dos alunos, sem levar em consideração as suas representações e necessidades e acima de tudo centrada no modelo epistêmico da racionalidade técnica de apenas transmitir conhecimentos.

Uma vez que a formação não se constrói apenas pela acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas também através de um trabalho sério de reflexividade crítica sobre as práticas e da (re)construção permanente da identidade pessoal e profissional, a troca de informações ou o diálogo entre os professores é uma das estratégias que ajuda a consolidar os saberes que surgem da prática pedagógica.

Este movimento integrativo da equipe docente destoa da ação individualista.

Práticas de formação contínua organizadas em torno dos professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam a imagem dos professores sendo transmissores de um saber produzido no exterior da docência. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação do professor e para a consolidação de uma função que deve ser essencialmente autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores (NÓVOA, 1992, p. 25-27).

A implantação deste tipo de atividade para os professores de Direito pode contribuir para retirá-los da desmotivação, da estagnação, do desânimo encontrados em alguns desabafos espontâneos e mencionados ao longo deste texto.

Os problemas da prática docente não são meramente instrumentais; muitos deles apresentam situações que demandam decisões em contextos de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores (SCHÖN; NÓVOA, 1992, p. 27).

Schön (1983, p. 16) afirma que as situações da prática são caracterizadas por eventos únicos. Portanto, situações que apresentam características únicas, exigem, portanto, respostas únicas; e esse processo oferece ao professor a oportunidade (única) de desenvolvimento reflexivo.

Pode-se questionar: vivemos situações diferentes em nossas aulas de Direito ou são todas iguais? Pode-se enquadrá-las em categorias conhecidas e pré-estabelecidas ou se é “agraciado” com o novo que desafia? Há medo desse novo, que tira o comodismo, ou se

busca o diferente? Qual o percentual de situações vividas em sala de aula que foge ao que está escrito nos livros ou manuais adotados?

As respostas às perguntas acima levantam questões pertinentes sobre a capacitação reflexiva de nossos professores.

O uso de estratégias é essencial para ajudar os professores a se desenvolverem, se reeducarem e compreenderem os mecanismos e conhecimentos inerentes à sua formação docente.

Estratégias de formação são instrumentos de apoio à reflexão, que se constituem num questionamento sistemático da própria prática, com o objetivo de melhorar essa prática e aprofundar o próprio conhecimento dela.

AMARAL (1996, p. 101), abordando o conceito de Van Maren, diz que o autor sugere três níveis de estratégias de reflexão:

- (i) Nível técnico. A tarefa principal é refletir sobre seu próprio ensino (reflexão na e sobre a ação) assim como atingir determinados objetivos.
- (ii) Nível prático. Neste, há uma preocupação com os pressupostos, as predisposições, as crenças e valores, e sua relação com as ações realizadas.
- (iii) Nível crítico ou emancipatório. Aqui, a reflexão centra-se nos aspectos éticos, sociais e políticos de âmbito geral.

Van Manen aponta para a necessidade de gradação nos níveis de reflexão: em sua opinião, deve-se partir do mais simples para o mais complexo.

É preciso compreender primeiro a complexidade da situação de sala de aula para só depois se relacionar a prática com os seus valores educativos.

Nesse quesito, a estratégia de *peer-observation* (observação de/em pares) é uma boa oportunidade de aprendizado e reflexão colaborativa, pois permite observar outras pessoas e refletir em conjunto sobre as situações apresentadas em sala de aula.

Outras sugestões de estratégias que podem ser utilizadas para capacitar os professores de Direito dentro de uma abordagem reflexiva são:

1. Perguntas pedagógicas dos tipos (i) Descrição: o que faço? O que penso?; (ii) Interpretação: o que significa isso?; (iii) Confronto: porque ensino desse jeito?; (iv) Reconstrução: como posso modificar essa postura inadequada?;
2. Narrativas (relatos, histórias, casos, exemplos, acontecimentos da prática docente relacionados às aulas ministradas);

3. Estudo e análise de casos (análise de casos reais, sem nomes ou dados pessoais)
4. Observação de aulas (observação e debate sobre as aulas do próprio professor (gravação), ou de seus colegas);
5. Pesquisa-ação (estudo e análise de questões práticas de sala de aula envolvendo teoria e prática em que o professor interfere no seu próprio terreno de pesquisa, analisando as consequências da sua ação e produzindo efeitos diretos sobre a prática)⁸⁸.

Seja qual for o nível ou as estratégias utilizadas para o desenvolvimento do pensamento reflexivo autocrítico, o desenvolvimento da capacidade de refletir não é em si uma tarefa das mais fáceis, principalmente quando se observa que um grupo de docentes competentes em suas atuações profissionais pouco privilegiam o desenvolvimento dessa capacidade voltada para atuação em sala de aula.

Alarcão (1996, p. 28) alerta sobre a relevância dessa questão quando afirma que é fácil para os professores deixá-la adormecer, alienada pela automatização das rotinas que se seguem às descobertas que um dia esses professores fizeram para resolver um determinado problema.

Segundo Schön, é sempre possível refletir sobre o que se conhece, mesmo que o conhecimento não seja claro, explícito, tácito.

Para Schön, a formação profissional deve incluir um forte componente de prática acompanhada de reflexão que ajude os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição.

Para isso, é preciso que os formadores também estejam preparados para o desempenho desse papel pedagógico.

Com base nesse pressuposto, pode-se perguntar: Até que ponto os professores respondentes se sentem à vontade (ou são conhecedores) na utilização de estratégias formativas que, desencadeando mecanismos de reflexão na e sobre a ação, têm um papel epistêmico, construtivo, abrangente e contínuo na formação de seus alunos?

Conforme destacado anteriormente, a experiência por si só não gera conhecimento. A pessoa só pode tirar suas conclusões pessoais se

⁸⁸ Em relação a esta, existe um trabalho excelente desenvolvido na Unisul e objeto de tese de doutorado que encontra-se na bibliografia deste trabalho.

parar para refletir sobre o que vivenciou. Do contrário, a oportunidade de aprendizado é desperdiçada.

Nas palavras de Perrenoud (2002)

A prática reflexiva requer método. É preciso ler, escrever, observar, construir as hipóteses – enfim, adotar uma postura investigativa [...] o professor deve ser capaz de observar, analisar, tirar proveito das experiências, organizar as ideias, debater, pesquisar, questionar-se. São as competências que todo professor supostamente tem; o que falta é aplicá-las na própria ação.

Para uma mudança significativa do professor de Direito buscando uma docência com ênfase na reflexão crítica, as palavras de Alarcão (1996) acrescentam.

Ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula. O professor deve ser capaz de levantar dúvidas sobre seu trabalho. O professor reflexivo é aquele que pensa no que faz, que é comprometido com a profissão e se sente autônomo, capaz de tomar decisões e ter opiniões.

Freire (1996) afirma que existe uma série de considerações necessárias à prática docente do bom professor. Entre elas está a capacidade reflexão crítica sobre a prática docente, a troca de conhecimentos entre aluno-professor, o respeito à capacidade crítica do aluno e a busca constante por novos conhecimentos.

Estas características mostram um docente sempre aberto a mudanças e com uma postura flexível.

Passa-se agora ao detalhamento dos pontos reiterados pela bibliografia selecionada que levaram à hipótese pessoal que o professor de Direito não reflete sobre sua atuação pedagógica.

3 RECUPERAÇÃO DA LITERATURA E SISTEMATIZAÇÃO DAS HIPÓTESES

Neste terceiro capítulo pretende-se detalhar os pontos apresentados pelos autores que se preocuparam com o ensino jurídico nas últimas três décadas assim como deixar clara a compreensão pessoal a respeito do professor reflexivo como condição essencial para melhoria do papel do professor de Direito.

Não se trata de uma abordagem histórica sobre o tema, mas pretende-se retomar quais os pontos mais comuns que entre os autores nos últimos anos.

O professor de Direito, objeto desta pesquisa, é aqui tratado como o ponto fundamental para que a mudança no ensino do Direito possa efetivamente acontecer, pois este professor reflexivo que se tem em mente interroga, critica, cria, exercendo um papel importante no avanço e na construção de profissionais conscientes a respeito de sua responsabilidade social e de um Direito mais abrangente.

As investigações em torno da prática reflexiva na educação têm aumentado nos últimos anos contribuindo, assim, para o esclarecimento de conceitos e proporcionando um modelo de fundamentação do processo de ensino, contrapondo-se, desse modo, a uma visão tecnicista da prática profissional.

Para esta análise a ideia de reflexão precisa estar associada ao poder emancipatório que os professores passam a ter.

Pensar é inerente a todo ser humano e pode ser descrito a partir de seus atos (DEWEY, s.d). Já a reflexão significa voltar para si mesmo, ponderar sobre algo (HOUAISS, *online*).

Segundo Dewey, no pensamento reflexivo a pessoa busca analisar as bases de suas crenças e se questiona sobre a sua validade ou não (DEWEY, 1910). Para o autor, este tipo de pensamento é o que verdadeiramente educa.

Dewey (1910) afirma que na organização do pensamento reflexivo, uma observação ou percepção dá início a uma sequência de ideias que permanecem interligadas em cadeia e em movimento contínuo objetivando um determinado fim.

A observação, feita por quem reflete no momento ou proveniente de outras circunstâncias ou de outras pessoas, é parte essencial no processo reflexivo.

O autor observa dois momentos na formulação inicial do pensamento: o fato observado ou percebido e as ideias que surgem a partir desses fatos. Esses dados constituem a matéria-prima da reflexão.

É ele quem mais influencia a formação da personalidade do aluno. Para Cardoso e Warat (1977) está aí um papel primordial das faculdades de Direito: dedicarem-se “à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio socioeconômico” (CARDOSO; WARAT, 1977, p. 61).

Cada um dos autores selecionados que se preocuparam com a crise do ensino do Direito, segundo critério de representatividade no meio jurídico auferido, e a partir do levantamento realizado por Rodrigues (1993), ressalta sua inquietação acerca desta crise e, apesar de cada um analisar sob viés diferente, coloca em algum momento, o professor de Direito sendo algo que contribui com esta estagnação.

A tríade desta crise exemplificada por Arruda Jr. (1989, p.16) inspirou a decisão para pesquisar um de seus componentes: o professor de Direito. O autor separa três elementos responsáveis pela crise no ensino jurídico a “escola de direito, corpo docente, corpo discente.”

Bittar (2005) refere-se à crise do ensino do Direito colocando que suas práticas pedagógicas não são direcionadas, mas decorrentes das tradições ligadas às práticas do poder, objetivo da preparação dos bacharéis durante a vigência do império no Brasil.

Para poder falar sobre o papel do professor de Direito, conforme o modelo do professor reflexivo, entende-se que, primeiro, é preciso tratar da produção bibliográfica desenvolvida nas últimas três décadas dos autores que se inquietaram com a área da educação em Direito, e que foram responsáveis pelo desenvolvimento do pensamento da educação em Direito subsequente.

Esta fonte foi a base para a elaboração das 26 hipóteses decorrentes dos pontos mais recorrentes encontrados, além de inspirarem a criação da hipótese pessoal que o professor de Direito não reflete sobre sua atuação pedagógica, e a consequente formulação do questionário objetivando testá-las na pesquisa de campo⁸⁹.

Esta produção intelectual influenciou os rumos dos demais pensadores da área lhes dando suporte teórico. Há que se compreender o papel do professor de Direito dentro da problemática mais ampla e

⁸⁹ Estes elementos são detalhados na seção e nos capítulos seguintes.

complexa que estes autores colocam, qual seja, a sua forma de enxergar o ensino jurídico, mesmo que cada um analise diferente aspecto deste mesmo objeto (RODRIGUES, 1993).

Nestas produções, conforme dito, não houve o foco principal de se detalhar o professor de Direito conforme é proposto aqui, mas de inserir este delineamento dentro da análise da crise do Direito a partir da abordagem do ensino jurídico.

Durante este levantamento e ao longo de toda a investigação, a pesquisadora se colocou na posição de alguém que nada sabe pensando em evitar qualquer apriorismo ou preconceito em relação à pesquisa.

Ressalta-se apenas a curiosidade a respeito do objeto colocado à prova pela pesquisa, com a disposição de investigadora para adentrar na sua complexidade e melhor entendê-la. Afinal, o exercício da pesquisa também é uma atividade voltada para o conhecimento e, desta maneira, também se aprende para depois poder ensinar, mas com o foco na construção deste conhecimento.

Tentou-se compreender melhor o objeto de estudo deste trabalho partindo do pressuposto que o docente, sem consciência sobre seu papel na transformação do Direito, colabora com a perpetuação da crise da ciência jurídica e com sua estagnação.

Com essa questão em mente, segue-se esquematizando quais foram os aspectos que mais chamaram a atenção dos autores representativos do ensino do Direito aproveitando para nomeá-los.

3.1 O professor de Direito segundo a doutrina das últimas décadas

Abordando a crise do ensino jurídico, Faria (1987), acompanhado de outros autores, coloca o estilo do docente de Direito sendo um ponto a mais que contribui com esta crise conforme destacado.

Esta literatura na área da educação em Direito permite afirmar que, desde o início da década de 80, os estudos, no que se refere ao professor de Direito, privilegiaram a reflexão sobre de que maneira a estrutura docente contribui para a crise atual do ensino de Direito.

A forma de conduzir sua aula, determinada como de estilo coimbrão, e estabelecida por San Tiago Dantas (1979) como descritiva das aulas típicas dos anos 50 continua a prevalecer nas salas de aula⁹⁰.

⁹⁰ Esta comprovação *in loco* é detalhada nos capítulos 4 e 5.

Bittar (2005, p. 15) escreve que

[..] o próprio ensino do Direito atravessa uma fase de questionamento e mudança com o abalo e o desmoronamento das crenças modernas. [...] Uma aula de direito no século XIX, sobretudo nas academias mais tradicionais e antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), revestia-se de um simbolismo sem par. Quase um ritual era seguido até que a aula iniciasse, ou seja, até que a lente catedrática comesse a proferir sua *lectio*. A aula era uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, refletindo o máximo da literalidade na interpretação da textualidade legal. A letra da lei parece tão inviolável quanto a das Sagradas Escrituras. Não podia ser alterada ou questionada, devendo ser apreendida no sentido mais originário possível. Eis o princípio da hermenêutica jurídica, a partir da hermenêutica sagrada. O Livro Sagrado? A Bíblia do jurista? [grifo no original]

Trata-se do modelo positivista preponderante nas faculdades brasileiras que impregnam o conhecimento e o ensino jurídico nacional.

Estes pontos estão correlacionados com a preocupação destes autores⁹¹ com a didática utilizada pelos professores, considerada de estilo ultrapassado. Trata-se de outro ponto relevante apresentado por eles juntamente com a preocupação com a questão curricular.

A crítica destes autores a respeito da decadência do ensino jurídico está ilustrada na frase de Rodrigues (1993, p. 11): “o Direito ensinado é apenas uma caricatura do Direito, ou melhor uma das suas múltiplas máscaras.” Ressalta-se que é um ensino que leva a uma visão tradicional do mundo jurídico e que está presente nas salas de aula de Direito.

San Tiago Dantas (1955, p. 15) proclamando a necessidade da revisão da educação jurídica já nos chamava à reflexão quanto às aulas do curso de Direito

Quem percorre os programa de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas

⁹¹ Mais à frente neste capítulo, estes autores estão detalhados.

se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado-teórico-prático.

Outro ponto levantado por eles é a crítica às mudanças legislativas que tentaram promover as mudanças na sala de aula, mas infelizmente permaneceram superficiais (VENTURA, 2004).

Bazzo (2007, p.61), analisando as propostas das reformas universitárias, afirma que a década de 1990 foi um período de muitas reformas educacionais no Brasil e de grande incentivo legislativo. Foi o momento de concretização das “mudanças na Educação Superior que vinham sendo feitas em ‘doses homeopáticas’, ou seja, era chegada a hora de realizar a Reforma Universitária”.

Junqueira (1999) critica o Edital n. 4, de 1997, do Conselho Nacional de Educação, pois deixou o ensino jurídico desorientado uma vez que substituiu os currículos mínimos por diretrizes curriculares.

Entretanto, toda esta reforma universitária não foi suficiente para alterar significativamente a postura do professor de Direito que continua dogmática, tradicionalista e exegética, segundo a visão dos autores estudados (RODRIGUES, 1993).

Esta condição mais valorativa da prática profissional fora da sala de aula, com judicialismo e praxismo exacerbado, coíbe a reflexão a respeito do por que fazer algo pedagogicamente em sala de aula.

Rodrigues (1993, p. 19) coloca que “persiste a ideia de que bastam professores, alunos, códigos – em alguns casos um ou mais livros-textos – e uma sala de aula” para se ter um professor apto à docência jurídica.

Este ideário docente confronta o novo perfil discente retroalimentando a crise do ensino jurídico colocando o professor de Direito como sendo o “mercador de ilusões”, pois vende “ilusões não apenas para os outros” ou “para os estudantes”, mas principalmente para eles mesmos, pois acreditam nas ilusões que vendem: o engano de que os cursos de Direito continuam a formar a grande elite intelectual brasileira (JUNQUEIRA, 1999).

Enfim, a questão curricular é apontada como sendo uma grande preocupação dos autores, mas não é o aspecto principal desta pesquisa que é o perfil do professor de Direito.

As técnicas didático-pedagógicas fazem parte deste universo investigativo, pois o estilo de aula dialogada ou aula monologada ou ainda a aula conferência foram colocadas como outra apreensão dos autores. Ou seja, há inquietação a respeito da falta ou insuficiência do aprendizado pedagógico dos professores de Direito.

Luiz Antonio da Cunha (2004, p. 797) afirma que o crescimento dos cursos de graduação e as reformas legislativas na área do ensino superior não estabeleceram mecanismos suficientes de formação de pessoal que desse conta das tarefas docentes. E ainda destaca “causa espécie que o grau superior é o único para o qual não há previsão legal de formação específica para o magistério”.

No âmbito do Direito, a partir da proliferação de faculdades, o contingente de profissionais que se tornam (e se tornaram) professores da noite para o dia, sem formação para o magistério ou com formação insuficiente, a não ser a sua experiência na área específica ou formação nesta área determinada, aumentou significativamente.

Falcão (1984, p. 141-142) aponta que

para ser professor de direito não se exige formação jurídica ou didática especial. Basta ter diploma de bacharel nessa disciplina, o que, acoplado ao fato do ensino ser retórico, generalista, humanista e pouco profissionalizante, e as faculdades trabalharem com uma demanda estudantil pouco exigente, **todo bacharel é potencialmente professor de Direito. Resulta não apenas no ensino de má qualidade,** por todos condenados, como no aviltamento do salário profissional. [grifo nosso]

Esta tendência reproduz o começo do ensino superior no Brasil, que se estruturou a partir da chegada da família real no Brasil, em 1808, e tinha como uma das finalidades reproduzir a burocracia e abrigar os membros da corte, incluídas aí, as primeiras faculdades de Direito (MOTA, 2006).

Neste contexto, os professores possuíam cátedras vitalícias e eram recrutados entre os profissionais mais conhecidos. Nelas acontecia o predomínio da transmissão do conhecimento pronto e hierarquizado (OLIVEN, 1990).

Nesse período, eram exigidos para docência superior apenas o diploma e o exercício de atividade profissional específica com uma carreira notória e respeitada pela sociedade, e o professor universitário era seu representante competente.

Apesar desta característica, intelectuais da época do império se preocupavam com uma qualidade do ensino superior, como foi o caso de Rui Barbosa que, ao fazer um balanço da situação do ensino, colocou em seu parecer datado de 1882, especificamente em relação aos cursos de Direito, a necessidade de “uma reforma completa dos métodos e dos mestres” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29).

Seguindo basicamente um modelo formativo voltado para profissão liberal, o processo de ensino pautava-se na transmissão de um conjunto organizado de conhecimentos e técnicas estabelecidos pelas experiências profissionais da área em que “um professor que sabe e conhece [ensina] a um aluno que não sabe e não conhece seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão” (MASETTO, 2000, p. 10).

Os professores, assim, ensinavam sua atividade profissional principal aos alunos que, em sua maioria, eram filhos das elites dirigentes, com a finalidade de torná-los bons profissionais “à sua imagem e semelhança”.

O autor (2000, p. 10) continua dizendo que o ensino significava “mostrar na prática como se faz” e que as aulas teóricas se transformavam em gigantescas conferências sobre os temas considerados mais importantes, o que resultava em exposições exaustivas. Nelas, os estudantes permaneciam ouvindo em silêncio e passivos e não havia nenhuma preocupação com questões didático-pedagógicas quando do seu preparo.

Bazzo (2007) reflete que eles eram repassadores de conteúdos prontos e acabados e os alunos eram considerados adultos responsáveis e interessados na realização de suas atividades acadêmicas.

Era a pedagogia concebida pela simplificação do processo de ensino-aprendizagem.

Bittar (2005, p. 17) diz que a didática restrita à leitura da lei incitava o sono, tornando os alunos sonolentos e concentrados exclusivamente em repetir os conceitos e textos legislativos

Em grande parte, há que se dizer que a Academia de Direito sempre ilustrou a assunção de certa ideologia na construção de seus intentos. [...] Boa arte das identidades culturais, das práticas

pedagógicas, das instituições e das formas de ensinar construídas dentro desta lógica foi transferida, quase sem modificações, ao século XX e se preserva na aurora do século XXI. Assim, hoje se pode constatar, com olhar retrospectivo, que a crise pós-moderna do Direito, em seus aspectos gerais, parece acompanhada de uma crise entre o que se aprendia na academia e a prática cotidiana do operador, de tal modo que a ideia de crise do ensino do Direito não é invenção pós-moderna.

Fragale Filho (2005, p. 51), analisando o destino dos cursos jurídicos, esclarece que o profissionalismo não distingue a ação pedagógica da inserção profissional e que o ensino jurídico é visto aos moldes de ante-sala do exercício profissional

Todo esse panorama representa uma lógica acadêmica difusamente crítica, pouco reflexiva, já que estabelecida sob a esgotada moldura de um paradigma em crise. Na verdade, ela recorre: a) aos surrados argumentos de autoridade; b) à concepção positivista; c) à lógica tribunalícia; e d) a um olhar acadêmico endógeno, quase sempre incapaz de dialogar com o mundo exterior. [grifo nosso]

Nesta linha também colocam os especialistas escolhidos que a titulação por si só não garante a qualificação destes professores, mesmo com a exigência de estágios docentes no âmbito da pós-graduação. Bazzo (2007, p.66) destaca que “o que geralmente acontece é o orientador, já assoberbado [...] ceder à tentação de utilizar os bolsistas para que assumam suas aulas [...]”.

Ao longo da história da universidade brasileira (BAZZO, 2007), durante a exposição de motivos de Francisco Campo quando da reforma do Ensino Superior promovida em 1931⁹², foi defendida a ideia de que os doutorados em Direito teriam como objetivos principais a formação

⁹² Esta reforma foi publicada originalmente no Diário Oficial, de 15 de abril de 1931, p. 5.830-9. Transcrita do Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária brasileira. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1931. (FÁVERO, 2000, p.21).

dos futuros professores de Direito e que conteriam estudos de alto nível e cultura. Seria o início dos futuros programas de pós-graduação.

Hoje, vê-se, também a proliferação destes cursos de pós-graduação, decorrência do incremento dos cursos de graduação, o que, da mesma forma, coloca em risco a qualidade e o objetivo principal destes cursos⁹³.

Fragale Filho (2005) afirma que no âmbito da pós-graduação a lógica da pouca reflexão se traduz em dissertações e teses, com a expansão do mercado docente que lhes exige cada vez mais, sem, entretanto, remunerar adequadamente.

Esta realidade investigada no campo desta pesquisa é ainda reforçada pela ideia que o professor de Direito tem a respeito da sua atividade docente, por ele considerada algo suplementar, secundário (WERNECK, 1992).

Tal condição docente foi destacada pelos escritores do ensino jurídico que apontam que a falta de reconhecimento do profissional da educação gera consequências na sua metodologia de ensino. Despontam que esta identidade falha repercute em outros campos de sua atividade docente, dentre outros colocados nas hipóteses⁹⁴ investigadas, a falta de hábito de preparar suas aulas.

Carlini (2005) retrata este estado relatando sobre um professor de Sociologia Geral e do Direito que contou aos seus colegas que um aluno lhe perguntou se além de dar aula ele também trabalhava.

Segundo a autora, isto demonstra a desconfiança que o corpo discente possui em face dos professores que só atuam na docência, e questiona até que ponto a dedicação exclusiva à docência o desqualificaria ou o colocaria em uma condição de menos preparo em face dos profissionais que possuem outra atividade na área jurídica.⁹⁵

Dentro desta identidade, são evidenciados outros fatores desestimulantes ao investimento do profissional na docência superior especializada o falho ou inexistente plano de carreira, a remuneração insuficiente, e a falta de recursos apoiadores do ensino de melhor qualidade (VENTURA, 2004). Fatores que levam os docentes a terem de trabalhar em diversos locais prejudicando tanto a atividade de pesquisa, a extra-classe, quanto o preparo mais refletido e aprofundado

⁹³ A análise da qualificação, em nível de pós-graduação, dos professores respondentes, e sua correlação com o estímulo à atuação reflexiva dos mesmos, está presente no capítulo 5.

⁹⁴ Tais hipóteses estão colocadas mais à frente neste capítulo 3.

⁹⁵ Esta identidade docente também foi objeto da investigação e está detalhada nos capítulos 4 e 5.

de suas aulas (RODRIGUES, 1993). Não se torna assim, autossuficiente, a carreira do professor (FERRAZ JR, 1979).

Silva (2005) reforça que para se oferecer um ensino qualificado aos alunos, tem de se zelar pela qualificação dos profissionais da educação, pois depois de ministrar aulas em quatro ou cinco instituições para conseguir sobreviver, ele não tem condição de pensar ou planejar o seu aperfeiçoamento ou a sua abordagem dos conteúdos. Defende a autora que é dever das instituições de ensino preservar e investir na formação dos seus docentes, proporcionando-lhes condições para desenvolvimento de suas habilidades e do seu trabalho.

O combate à educação bancária e à transmissão pura e simples do conhecimento é outra constante na bibliografia estudada. Esta educação centrada na figura do professor, e não do aluno (ROGERS, 1977), está destacada nestes autores que parecem aderir à Freire (1996, p. 47)

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. [grifo no original]

Faria (1987) lembra que para haver reforma educacional profunda é mister estar presente a mudança de mentalidade e de comportamento e que as transformações não devem se ater somente às modificações didático-pedagógicas pois, se assim acontecer, a reprodução em sala de aula com sua violência simbólica continuará a vigorar.

Esta condição de mero reprodutor da ideologia dominante (BOURDIEU, 1982), uma condição de docência crédula⁹⁶, anti-reflexiva, dogmática, também é repetida, uma vez que os juristas preocupados com o ensino jurídico colocam que os professores

⁹⁶ A postura docente crítica, questionadora, investigadora, enfim, com olhar descrente em relação à realidade jurídica institucionalizada que cerca o professor, será tratada no final do capítulo 5, quando se falar do princípio do exemplarismo aplicado à docência jurídica.

reproduzem esta ideologia porque dão somente aula-conferência, estilo coimbrão, quando muito, adotam a aula dialogada.

Pimentel (2001, p. 64) diz que

os professores que ensinam pelo paradigma dominante apresentam de forma mais acentuada a tendência [...] a *dotar o aluno* dos conhecimentos indispensáveis para o prosseguimento dos estudos e não do conhecimento de disciplinas básicas construídas num processo. Portanto, o conhecimento é visto como o produto a ser transmitido ao aluno e os professores são coerentes com isso no seu modo de pensar e agir. [grifo no original]

Aprofundando nos resultados de sua pesquisa com professores universitários, Castanho (2007, p. 70) coloca que há o predomínio do ensino tradicional

a ideia de que ensinar é apenas dar aulas, transmitindo a matéria sem preocupações ligadas à maneira de aquisição dos conhecimentos por parte do aluno ou à construção epistemológica de cada campo do saber. **Assim é que há ênfase na memória, valorizando-se a reprodução do que o professor diz.** Não obstante vários depoimentos mostrarem professores admiráveis, ressalta-se que a grande maioria dos depoimentos do grupo mostrou que mesmo os bons **professores trabalham ainda preponderantemente na perspectiva de reprodução do conhecimento**, o que é aceito pelos alunos. [grifo nosso]

Esta realidade também presente nos cursos de Direito⁹⁷ revela que os professores sabem muito bem apresentar seus conteúdos, mas, segundo a autora, podem desconhecer mecanismos que levem o corpo discente a ter autonomia intelectual e a construir sua própria aprendizagem.

⁹⁷ Na confrontação entre questionário e diário de campo revela-se que as aulas expositivas, com transmissão pura de conteúdo, permanecem predominantes nos cursos de Direito.

Esta característica, segundo eles, também está na adoção de manuais ou cópia de livros que não estimulam a criticidade do aluno, pois o professor de Direito continua tradicional e formal. Sua fala é um local de verdade, lugar de saber (WARAT, 1982).

A postura de dono da verdade, de arrogância, também destacada nos autores, é fator impeditivo à reflexão e ao exemplarismo docente. Nas palavras de Freire (1996, p. 34-35)

o clima de quem pensa certo é o de quem busca seriamente a segurança na argumentação, é o de quem, discordando do seu oponente não tem por que contra ele ou contra ela nutrir uma raiva desmedida, bem maior, às vezes, do que a razão mesma da discordância. [...] Não é possível ao professor pensar que pensa certo, mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se 'sabe com quem está falando'”

A falta de dedicação ou interesse à pesquisa também é abordada pela bibliografia na área da educação em Direito que, igualmente, a considera um fator impeditivo à maior dedicação à atividade docente. Uma das condições apontadas para esta situação é a necessidade imposta pela legislação de muita produção científica, o que leva os docentes a se preocuparem mais com o seu currículo *Lattes* e suas publicações (JUNQUEIRA, 1999).

A anti-reflexão do professor de Direito transforma o ensino jurídico em algo exegético (MELLO FILHO, 1984), pois não conduz o estudante a pensar e torna sua docência empírica (BECKER, 2005) e individualista.

Lyra Filho (1988, p. 25-27), incentivando uma prospectiva do Direito do futuro, aponta uma saída que, analogamente, pode ser considerada característica do professor preocupado com uma docência centrada no aluno (ROGERS, 2008) e colaborador para que sua visão possa se concretizar

Serão oferecidas a todos as mesmas oportunidades para a manifestação das capacidades. Somente méritos, virtudes, aptidões, serviços, esforços pesarão na balança social. [...] No futuro ninguém dirá – eu. Todos dirão – nós. Cada um repetirá: possuo o que dei. E perguntará: **o que é que eu**

posso fazer por você – e não – o que você poderá fazer por mim. [grifo nosso]

Estas condições mostram que os autores pensam que, apesar de competentes em suas áreas profissionais (VENTURA, 2004), os professores não estão ainda totalmente qualificados para o exercício do magistério em Direito (CARLINI, 2007).

Conseqüência disto e dos demais aspectos é o pacto de mediocridade (WERNECK, 1992) que estimula o fingimento nas faculdades de Direito.

O repensar da educação jurídica requer novas teorias que contribuam com a reestruturação profunda (RODRIGUES, 1993) e concebe-se que a postura reflexiva do docente de Direito implicará nesta reconstrução.

O estudo realizado nesta seção fez emergir as características mais presentes nos autores selecionados tendo como base a sistematização de Rodrigues (1993).

A partir do levantamento bibliográfico, foram escolhidas as abordagens repetidas nas obras consultadas que tinham mais aproximação com aspectos de uma docência reflexiva, segundo o olhar aqui estabelecido e centro desta apuração.

Tomando como suporte estas afirmativas, as hipóteses foram estabelecidas e, posteriormente, transformadas em perguntas do questionário para a conseqüente pesquisa de campo. Estas hipóteses são as subseqüentes:

- 1 Professor de Direito influencia tacitamente seus alunos;
- 2 O professor de Direito não tem formação pedagógica;
- 3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar;
- 4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente;
- 5 O professor de Direito não se reconhece sendo um profissional da educação;
- 6 O professor de Direito não reflete sobre sua atuação docente;
- 7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente;
- 8 O professor de Direito não tem o hábito de preparar suas aulas;
- 9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado);

- 10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo);
- 11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade);
- 12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária;
- 13 O professor de Direito é individualista na sua atuação docente;
- 14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas;
- 15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa;
- 16 O professor que se dedica à pesquisa e extensão não se importa com sua atividade docente;
- 17 O professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente;
- 18 O professor de Direito age – inconscientemente - ao estilo de um reproduzidor da ideologia dominante;
- 19 O professor de Direito não tem um plano de carreira definido;
- 20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal;
- 21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas;
- 22 São poucos os professores de Direito que se dedicam exclusivamente à docência superior;
- 23 A falta de remuneração adequada desestimula a profissionalização docente jurídica e prejudica a qualificação daqueles que são exclusivos;
- 24 A titulação por si só não qualifica, não gera as competências necessárias ao professor de Direito;
- 25 O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega a signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo;
- 26 O professor de Direito não se interessa pela vida acadêmica extra-classe.

Abaixo apresenta-se a compilação desta bibliografia, aqui estruturada pela ordem alfabética de seus autores em cada categoria escolhida.

Nestas categorias evidenciam-se as hipóteses a partir da leitura de cada autor mesmo que cada um tenha tratado de uma vertente específica quando falava do ensino jurídico ou da crise do Direito ou

ambos. No primeiro momento as análises não serão feitas, mas tão somente a sua organização, para estudá-las em profundidade no decorrer deste trabalho.

Nestes caminhos de averiguação, constata-se, mais uma vez, ter percorrido uma via de abertura de consciência para um aprofundamento na esfera do professor do Direito.

Os critérios para a escolha das hipóteses foi a repetição encontrada na literatura o que levou-se a pensar que esta repetição representava uma maior preocupação com o assunto o que merecia uma investigação em campo. Também foi selecionado, em cada transcrição, o aspecto principal que se percebia uma correlação com a hipótese elaborada. Tais inter-relações são detalhadas mais à frente neste texto.

As hipóteses, transformadas em perguntas do questionário aplicado, estão estruturadas nos quadros abaixo onde, em cada um, destaca-se o autor cuja bibliografia consta das referências ao final desta pesquisa.

Os quadros estão organizados da seguinte forma: a) alfabética por autor; b) na primeira coluna, numeração da hipótese⁹⁸ e hipótese estruturada em cima das afirmativas encontradas na bibliografia; c) na segunda coluna, citação do autor analisado que inspirou a elaboração da hipótese.

⁹⁸ A ordem de numeração da hipótese no quadro não segue uma sequência específica e não corresponde ao número das perguntas do questionário. A estrutura do questionário está detalhada mais à frente nesta tese.

QUADRO 1

ADEODATO, 1997	
Número e hipótese	Citação
17 O professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente.	Ainda que o ensino jurídico de terceiro grau não deva impor posições éticas específicas, a observação mostra que um maior cuidado [...] em detrimento do argumento de autoridade que tem caracterizado tradicionalmente o ensino jurídico brasileiro, deve levar o que nos parece um aperfeiçoamento ético [...] (1997, p. 148)
23 A falta de remuneração adequada desestimula a profissionalização docente jurídica e prejudica a qualificação daqueles que são exclusivos	[...] além dos salários aviltantes, afastando do ensino os mais capazes ou obrigando-os a dedicar-lhe pouco tempo e quase que nenhum estudo. (1997, p. 150)
24 A titulação por si só não qualifica, não gera as competências necessárias ao professor de Direito.	Não só a pós-graduação em Direito já se tornou <i>conditio sine qua non</i> para a qualificação do ensino jurídico [...] [grifo no original] (1997, p. 152) Um professor de qualidade precisa apresentar muito, muito mais do que isto (1997, p. 152)

QUADRO 2

AGUIAR, 2004	
Número e hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	<p>Não exige grandes investimentos em pessoal, pois a tática é arrebANHAR profissionais das comarcas, sem qualquer experiência docente, para ministrar aulas, do alto de suas posições de advogados de nome, juizes das comarcas e promotores combativos (2004, p. 184)</p> <p>A concorrência transita no âmbito da falsidade e da mentira: vendem a imagem de professores qualificados, mas não investem neles, salvo na época do reconhecimento, quando contratam aposentados [...] (2004, p.189)</p> <p>Há um falso pressuposto nessas escolas: o de que um bom advogado, juiz ou promotor da região poderá se transformar em professor eficiente (2004, p. 211)</p> <p>Os professores são condenados a serem repassadores de leis e nunca cientistas e pedagogos do direito. São homens e mulheres das letras, do livro, embora não adestrados a sua leitura rigorosa. Isso significa uma repetição tediosa ou aulas que só poderão ter algum encanto em função da vivacidade ou erudição personalíssima de cada docente (2004, p.212)</p> <p>O vício de entender que bons juizes, promotores ou advogados, por si sós, são potenciais bons professores, se pereniza em nossas escolas que,</p>

	instaladas, vão conversar com as autoridades e profissionais da localidade para exercer a função docente, sem nenhuma preocupação de, ao menos, passar as noções básicas de pedagogia [...] (2004, p.255)
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	Esses profissionais são jogados nas salas de aula [...] (2004, p. 211)
5 O professor de Direito não se reconhece sendo um profissional da educação	Os professores dos cursos de direito são improvisados, sem nenhuma percepção de sua missão de educadores [...] (2004, p. 212)
7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente	[...] e deverão, por via da empiria, criar alguma relação com os alunos [...] (2004, p.211)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	[...] os princípios, as interpretações e as ideias devem ser aceitas obedientemente, sem discussão, como se fossem dogmas imutáveis e as se sentas de ontem se transformam nos manuais de hoje, que se tornam os dogmas a serem decorados ou vomitados de volta para o professor, que deseja saber se o estudante aprendeu aquilo que ele pensa, ou aquilo que ele reproduz dos livros superficialmente lidos (2004, p.180) Os ensinamentos propiciados são formais, referem-se a conceitos descontextualizados, sem qualquer instrumentalização, embora seja afirmado que os cursos são dogmático-pragmáticos, formando operadores de normas, que não perdem tempo com temas extrajurídicos (2004, p. 184) A estruturação pedagógica atrasada, as aulas ministradas em salas lotadas, a

pouca exigência acadêmica condenam esses cursos ao papel de formadores de despachantes. [...] Essa fragilidade dos cursos faz com que seus professores só trabalhem com textos, no máximo referidos às vivências pessoais dos docentes, tudo isso iluminado pelas poucas velas de doutrinas ultrapassadas e preconceitos camuflados (2004, p.185)

[...] elas enfrentam os ranços de práticas pedagógicas atrasadas, da inércia de professores que se sentam no trono de glórias passadas e não se renovam as aulas dadas em quatro paredes para cabeças emparedadas [...] (2004, p. 188)

No cotidiano as aulas continuam medievais, expositivas e sem participação ativa dos estudantes (2004, p. 189)

O resultado disso é a aula-discurso, o monólogo magistral, a resistência ao diálogo, o desuso de técnicas renovadas de ensino, além da endêmica ausência de pesquisa (2004, p. 194)

O ensino nada mais é que a releitura malfeita de textos e manuais, um metadiscurso ralo sobre o teor das normas jurídicas e uma repetição daquilo que os manuais comentam, não expressando qualquer conteúdo teórico ou científico, mas doutrinário, no pior sentido (2004, p. 211)

Adite-se a isso o estigma coimbrão que ainda marca nossos cursos, onde as aulas são medievalmente expositivas, em muitos lugares sem direito de

	<p>questionamento por parte dos discentes, fenômeno oriundo da insegurança dos próprios professores, que não desejam a exposição de suas lacunas formativas (2004, p. 212)</p> <p>[...] no dia-a-dia das salas de aula em que os processos pedagógicos são primitivos, com pouca participação dialógica e alta carga retórica, tendo como pano de fundo o acompanhamento do movimento textual dos códigos. As aulas são tautológicas, constituindo-se em comentários requeitados das leis, repetindo o que já se encontra nos manuais. (2004, p. 261)</p>
<p>10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo)</p>	<p>[...] contendo-se em repassar temas da internalidade dogmática do direito, ou questões que vêm sendo discutidas há séculos, mas que propiciam palco para egos que necessitam constantemente de um pente para não se dissolverem em nadificação (2004, p. 182)</p>
<p>12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária</p>	<p>Ele é um curso falado e escrito na lousa, respaldado, geralmente, em bibliografia medíocre (2004, p. 184)</p> <p>[...] tornando-se, com o tempo, discursadores que passam informações requeitadas e repetitivas (2004, p. 211)</p> <p>[...] o diálogo, a divergência e a discussão, aspectos essenciais para a produção do conhecimento, são eliminados do processo pedagógico, que se torna um procedimento bancário, como o chamava Paulo Freire. Pela primeira vez, paradoxalmente, podemos dizer de uma dimensão bancária pobre [...] (2004, p.</p>

	<p>212)</p> <p>É possível tratar de habilidades jurídicas, quando o norte dessas instituições concentra todo seu trabalho pedagógico na sala de aula, em um processo de discursos, giz, lousa, medidas, palavras difíceis e região glútea na carteira? (2004, p. 217)</p>
<p>13 O professor de Direito é individualista na sua atuação docente</p>	<p>[...] na grande maioria dos cursos jurídicos, a atividade docente é desarticulada, não havendo concatenação dos conteúdos programáticos, constituindo um feudalismo gnosiológico, em que cada professor desenvolve seu programa isoladamente dos outros, sem qualquer preocupação de saber o que está acontecendo com as outras aulas, o que significa dizer, sem atentar com a formação dos estudantes (2004, p. 213)</p>
<p>14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas</p>	<p>[...] as avaliações se estruturam como farsas, como formalidades de professores amedrontados pelas direções das escolas (...). O resultado dessa concepção na avaliação é o de nada ser exigido, ou, se exigido, não reprovar. Aos alunos, nessas relações, não cabe reclamar de professores medíocres, mas tão-somente daqueles que exigem, isto é, daqueles que quebram o pacto de mediocridade (2004, p. 188)</p> <p>[...] eles condenam suas aulas à mediocridade e vão viver trocando de professores [...] (2004, p. 212)</p>
<p>15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à</p>	<p>Como a mercadoria vendida por essas faculdades é a aula, não há qualquer preocupação com a pesquisa, nem</p>

pesquisa	mesmo aquela que possa propiciar a qualificação docente (2004, p. 211)
19 O professor de Direito não tem um plano de carreira definido	Em termos administrativos não existe plano de carreira para os professores que permanecem sem incentivos e estímulos para se aperfeiçoarem [...] (2004, p.190) A grande maioria dos cursos de direito não pensa em carreira docente, o que não incentiva os docentes a se aperfeiçoar (2004, p. 210)
20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	[...] o professor de direito passa a viver a situação profissional de docente como um bico [...] (2004, p. 212) [...] a péssima remuneração por seus serviços, que se tornam mais um galardão para enfeitar suas carreiras principais [...] (2004, p. 255)
21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas	Uma forma de manter a mediocridade do ensino é a utilização de apostilas [...] ou utilizar manuais rançosos, ou ainda um conjunto de textos reprografados desconexamente, que servem para seminários sem nenhuma orientação (2004, p. 212)

QUADRO 3

ARRUDA JR., 1988, 1989	
Número e hipótese	Citação
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código	Estudantes de direito em grande maioria ainda postulam pelos professores no ‘estilo-coimbrão’(enciclopédico, retórico) abominando outras formas muito mais efetivas de práticas pedagógicas (seminários; leitura e

comentado)	discussão /textos etc.) (1989, p. 65)
14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas	Professores fingem dar aulas e alunos fingem que tudo aprendem. Nada é exigido, como comumente ocorre nas escolas de direito particulares e isoladas (1989, p. 27)
18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reproduzidor da ideologia dominante	Neste sentido, como sabido, a tese de Bourdieu (29) é correta. A reprodução, no interior da escola, da estrutura de classes é evidente. (1988, p. 138)
19 O professor de Direito não tem um plano de carreira definido	[...] com professores [...] sem um quadro de carreira, etc. (1988, p. 140).
20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	Na maior parte dos países europeus, prevalece a tese lógica de que o professor de direito é um profissional ‘full time’, sendo a docência considerada uma profissão autônoma, no sentido de não vinculada ao exercício de uma outra profissão, como ocorre no Brasil, onde o docente de direito o é secundariamente, pois são juízes, promotores, advogados, procuradores, auditores, fiscais, os candidatos em potencial ao exercício do magistério; [grifo no original] (1989, p. 30)
23 A falta de remuneração adequada desestimula a profissionalização docente jurídica e prejudica a qualificação daqueles que são exclusivos	[...] professores desestimulados por salários aquém das condições mínimas para a almejada estabilidade social sem a qual resta comprometida a prática pedagógica (1989, p. 50) [...] escolas noturnas, superlotadas, com professores que ganham mal (recebem por aula) e sujeito à rotatividade da empresa educacional (sem estabilidade) [...] (1988, p. 140) O corpo docente insere-se nos padrões

	de rotatividade, de acordo com a ‘cordialidade’, haja vista a instabilidade no emprego após a instauração do FGTS e o pequeno espaço para trabalhos críticos. [grifo no original] (1988, p. 112)
--	--

25 O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega a signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo	São conservadores ao extremo, transpassando aos alunos uma visão legalista, formalista, embasada seja num feroz positivismo kelseniano, ou dentro dos marcos de uma cultura jurídica moldada no liberalismo e nos mitos que o fundam historicamente (1989, p. 26)
26 – O professor de Direito não se interessa pela vida acadêmica extra-classe	E relação ao curso de direito, nacionalmente a imagem é a mesma: [...] Professores aparecem somente para as suas aulas, com rápida parada na sala de professores. As salas sempre estão vazias, sendo difícil ao aluno o acesso ao lente (1989, p. 26)

QUADRO 4

BARRETO, 1979	
Número e hipótese	Citação
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	Entre os professores mais sofisticados intelectualmente, o estudo de casos [...] foi justificado como sendo a unidade de análise de um processo indutivo no estudo do direito, ainda que os pressupostos para o professor aplicar com utilidade o sistema tenham sido ignorados [...] (1979, p. 76) Encontramos alguns docentes que tentam aplicar o estudo de caso, mas não tiram desta técnica de ensino todas as

	consequências necessárias [...] (1979, p. 76)
5 O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação	Trata-se de reformular o ensino em função de uma nova concepção de formação do bacharel, e um dos pontos básicos é fixar o professor em suas tarefas docentes. (1979, p. 85)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	<p>O antigo sistema de ensino, discursivo, com aulas magistrais, foi objeto da maior parte das críticas. Em certo sentido, as críticas identificaram no método de ensino todas as deficiências da formação profissional do advogado. (1979, p. 76)</p> <p>Os métodos de ensino tradicionais enfatizam o dogmatismo do fenômeno jurídico [...] (1979, p. 78)</p> <p>[...] não ensinamos direito, mas um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico. (1979, p. 81)</p>
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	Os cursos de direito estão sendo transformados em escolas técnicas e por essa razão ensinamos um conjunto de métodos de interpretação sem, no entanto, darmos ao estudante uma concepção crítica do que é o direito. [...] Não ensinamos ao estudante um modo de pensar o fenômeno jurídico, mas uma técnica para lidar com um conjunto de normas, que por sua própria natureza irão chocar-se com o fato social. (1979, p. 78)
18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reproduzidor da ideologia dominante	Os professores continuaram a colocar a apresentação de normas e instituições como prioritárias [...] (1979, p. 76)
20 O professor de Direito considera sua docência	Não se consegue corpo docente qualificado, quando nos limitamos a

como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	receber a sobra da dedicação e inteligência do profissional (1979, p. 85)
--	---

QUADRO 5

BASTOS, 1981, 1997, 2000

Número e hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	A situação brasileira na área de Direito em termos de formação de docente é uma das mais graves, senão a mais grave do ensino superior brasileiro. (1997, p. 52)
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	[...] O aspecto central do ensino do Direito [...] estende-se ao ‘como’ ensinar, expressão verbal que traduz uma verdadeira revolução na obtenção de objetivos [grifo no original] (2000, p. 356)
4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente	Modificar o método de ensinar é, com certeza, mais difícil do que modificar currículos, porque envolve, em primeiro lugar, uma alteração de mentalidades, um convencimento do professor de que ele deve buscar novos caminhos para a transmissão do conhecimento jurídico [...], o que implica a absorção e domínio de novas formas de aprender [...] (2000, p. 356)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	[A atual] pragmática do ensino jurídico não incentiva a percepção e compreensão normativa da vida social no seu processo de mudança, mas transmite um conhecimento abstrato, e por ser dogmático, desvincula-se de suas referências de realidade [grifo no

	<p>original] (1981, p. 66)</p> <p>O ensino de Direito no futuro partirá do estímulo para resolver problemas. O professor de Direito chegará em classe não para ensinar propriamente as leis, mas para ensinar o aluno a resolver problemas (1997, p. 54)</p> <p>O ensino de disciplinas jurídicas no Brasil, está, basicamente, dominado por duas tendências: de um lado, o ensino excessivamente dogmático, desvinculado das outras dimensões do conhecimento que fazem referência ao homem (2000, p. 345)</p> <p>Nas aulas, não se deve privilegiar o domínio dos códigos, deve-se ensinar a marcha e os métodos para alcançá-los (2000, p. 347)</p> <p>As aulas de natureza exclusivamente discursiva viabilizam exposições doutrinárias desprendidas e alienadas do meio ambiente circundante ou alheias ao conhecimento experimental (2000, p. 356)</p> <p>[...] o professor sucumbe (e se sobrepõe à transmissão do saber comparado) à leitura dos códigos, muitas vezes desvinculados dos problemas da vida e do cotidiano (2000, p. 362)</p> <p>Os alunos não devem apenas aprender os códigos, mas, principalmente, devem aprender a pensar os códigos, tendo em vista a compreensão jurídica dos fatos sociais. (2000, p. 363)</p>
11 O professor de Direito é arrogante (o dono da	A retórica discursiva exclusiva como técnica de ensino esvazia o conhecimento jurídico [...]

verdade)	transformando-o numa escala conotativa de valores e dogmas que mais submetem os processos de aprendizagem do que viabilizam a liberdade de aprender e pensar (2000, p. 356)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	<p>Este é um dos grandes desvios do ensino jurídico no Brasil: o desprezo pela capacidade do ouvinte, ou, pelo menos, o desprezo pela importância de se ensinar o aluno a pensar. (2000, p. 348)</p> <p>Os currículos jurídicos tradicionais permitiram que a pragmática jurídica, importante como forma de ensino, se transformasse num ‘ensino prático’ (burocrático), que não incentiva a capacidade reflexiva do aluno (2000, p. 356)</p>
18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reproduzidor da ideologia dominante	<p>[...] é um fator determinante da perda do potencial reflexivo das Faculdades de Direito. Esta situação precisa de imediata reversão para se evitar que as Faculdades sobrevivam como simples reprodutoras do conhecimento dogmático-normativo (1997, p. 52)</p> <p>[...] o verbalismo substantivo e dedutivo [...] também propiciou a cristalização de um ensino codificado e formalizado, em vez de se ensinar o aluno a formalizar raciocínios. [...] (2000, p. 348)</p>
19 O professor de Direito não tem um plano de carreira definido	O processo de profissionalização acadêmica do professor de Direito é muito mais lento do que em outras áreas [...] (2000, p. 348)
20 O professor de Direito	[...] o que leva o ensino do Direito a

considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	sobreviver na dependência das atividades básicas de seus professores que não são, exceto eventualmente, as de ensinar, mas as de advogar, julgar, processar ou decidir. (2000, p. 348)
25 O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega a signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo	[...] os professores devem ensinar um Direito prospectivo, comprometido com a mudança e com o progresso, libertando o Direito [...] conservador e burocrático [...] (2000, p. 363)

QUADRO 6

BITTAR, 2005	
Número e hipótese	Citação
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	[...] o curso de Direito se apóia muito na didática de sala de aula, sabendo-se que a prioridade pedagógica da área jurídica, secularmente, tem sido o monólogo professoral em sala de aula. (2005, p. 102)
17 O professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente.	Sem ética docente, referidos professores somente maculam a instituição com seus procedimentos, uma vez que o alunado será o primeiro a aperceber-se dos desajustes comportamentais dos professores, gerando-se, com base nessa constatação, uma crise de credibilidade do ensino. (2005, p. 102)
24 A titulação por si só não qualifica, não gera as competências necessárias ao professor de Direito.	Um bom corpo docente não significa necessariamente um conjunto de professores de elevado gabarito e titulação acadêmica. (2005, p. 102)

QUADRO 7

CARDOSO & WARAT, 1977	
Número e hipótese	Citação
4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente	As Faculdades de Direito continuam, entretanto, como redutos da uma transmissão arcaica do saber jurídico, empreendida, quase sempre, por profissionais bem sucedidos e indiferentes às modernas exigências pedagógicas e metodológicas. (1977, p. 53)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	A reformulação dos processos de educação jurídica tradicional reivindica não apenas o questionamento das propostas técnicas em vigor, isto é, a paulatina substituição das aulas expositivas por novos recursos pedagógicos [...] (1977, p. 59)
10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo)	[...] o ato de ensinar reveste-se de um caráter [...] monopolizador. (1977, p. 66)
11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)	[...] por que existe um modelo de ensino jurídico mítico e pontificador. (1977, p. 66) [...] o ato de ensinar reveste-se de um caráter sagrado e monopolizador, como se fora um ato de fé religiosa que obriga os alunos à provisão de um culto, reverência [...] (1977, p. 66) [...] o docente surge como encarnação dos princípios normativos, da justiça, do bem comum, da legalidade, aí ensina-se o aluno a respeitar a lei e a razão que o

	professor insinua personalizar; (1977, p. 66)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	As Faculdades de Direito devem deixar de ser centros de transmissão de informação [...] (1977, p. 61)
14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas	[...] o ato de ensinar reveste-se de um caráter sagrado e monopolizador [...] que obriga os alunos [...] ao temor; (1977, p. 66)
18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reprodutor da ideologia dominante	Dever-se-ia analisar criticamente a maneira como os dogmáticos organizam seu conhecimento e a forma como os professores de Direito o reproduzem nas salas de aula. (1977, p. 65)

QUADRO 8

COLAÇO (Org.), 2006	
Número e hipótese	Citação
1 Professor de Direito influencia tacitamente seus alunos.	Observamos, nesses casos, que os alunos de Direito são seduzidos pelo poder que seus mestres detêm, imaginando um dia imitá-los, sendo detentores da autoridade e do poder (2006, p.19)
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	O aprimoramento do conhecimento acadêmico adquirido pela titulação de especialista, de mestre e de doutor não garante por si mesmo uma formação pedagógica, sequer a qualidade que se espera de um professor universitário [...] (2006, p. 20) Em algumas faculdades existe um número grande de professores que são advogados, juízes, promotores,

	<p>procuradores, que, na maioria das vezes, não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem em sala de aula a comentar os artigos dos códigos, ‘adotando’ um ou dois livros (2006, p. 148)</p>
<p>3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar</p>	<p>Muitos docentes titulados das universidades detêm o conhecimento teórico, no entanto, não sabe repassá-lo. A ‘aptidão acadêmica não é, e nem deve ser, sinônimo automático de competência didática’ (2006, p. 20) [grifo no original]</p> <p>Assim, também, muitos profissionais professores universitários, não titulados, detêm o conhecimento prático da profissão em que atuam, mas não conseguem transmiti-lo a bom termo (2006, p. 20)</p> <p>Atualmente, as instituições públicas de ensino superior estão exigindo o título de doutor nos concursos públicos para professor efetivo, no entanto não há obrigatoriedade de comprovação de uma capacitação pedagógica (2006, p. 21)</p> <p>Os alunos ressaltam a competência técnica, mas criticam a didática dos professores (2006, p. 23)</p>
<p>4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente</p>	<p>O descaso com a capacitação didático-pedagógica dos professores do Direito para o ensino superior tem encontrado algumas explicações (2006, p. 15)</p> <p>O maior desafio é vencer a resistência, a falta de motivação, o</p>

	<p>pouco interesse e a incompreensão da importância do conhecimento da pedagogia pelos professores profissionais e pelos profissionais professores do Direito (2006, p. 26)</p> <p>[...] este preconceito e desdém partem dos professores veteranos, que entendem que a sua experiência autodidata acumulada ao longo dos anos é suficiente para qualificá-los como professores profissionais. Sequer sentem a necessidade de uma atualização profissional de professor, muito menos conhecem as questões relativas à pedagogia e à didática, para sentirem a sua falta (2006, p. 27)</p> <p>Os professores profissionais mais novos também se apresentam pouco interessados. [...] não conhecem ou não entendem a relevância da aquisição de um conhecimento mais apurado das questões didático-pedagógicas (2006, p. 27)</p>
<p>5 O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação</p>	<p>Alguns se sentem apenas como profissionais do Direito e não profissionais da educação (2006, p. 18)</p> <p>Uma delas é a hipervalorização da prática e da experiência profissional fora da universidade que adquire importância secundária (2006, p. 15)</p>
<p>7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente</p>	<p>A maioria dos educadores do ensino do Direito são amadores e não profissionais, aprendem a ensinar ensinando, com a experiência do dia-a-dia em sala de aula, absorvendo e reproduzindo o que deu certo e</p>

	rechaçando o que deu errado (2006, p. 23)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	O curso de Direito que se contenta com a pretensa transmissão de conhecimento caracteriza a forma dogmática de ensino jurídico (BORGES. In: COLAÇO, 2006, p. 149)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	[...] instituições educacionais em geral – e jurídicas, em particular – continuam na mais expressiva prática de uma educação tradicional, bancária ou tecnicista, dentro dos cursos de Direito (SILVEIRA. In: COLAÇO, 2006, p. 119)
20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	<p>O segundo grupo é formado por profissionais professores que atuam no mercado de trabalho nas diversas profissões do Direito [...]. Nesses casos, a docência representa uma atividade paralela, secundária em relação à atividade principal (2006, p. 18)</p> <p>Ainda há o grupo de profissionais professores veteranos ou novatos, que estão mais envolvidos com as suas atividades, ligadas diretamente à sua profissão do Direito fora da universidade, não assumindo o magistério superior como profissão, e, sim, apenas como uma atividade paralela, alternativa, de importância secundária (2006, p. 27)</p> <p>[...] grande parte dos docentes desempenha atividades profissionais concomitantemente com a docência, fazendo desta última apenas um complemento em sua vida</p>

	profissional. Não que seja prerrogativa do ensino jurídico, mas se destaca nele (ALVES. In: COLAÇO, 2006, p. 100)
24 A titulação por si só não qualifica, não gera as competências necessárias ao professor de Direito.	Evidencia-se que nem sempre titulação é garantia de competência pedagógica. Demonstra-se que o ensino do Direito tem sido marcado pelo amadorismo, que causa muitos danos a alunos e professores (2006, p. 14)
25 – O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo	Muito embora possa parecer inadequado para um curso jurídico algumas das práticas citadas, ou do professor que delas se utiliza, acabam sendo rejeitadas, pois muitos alunos ainda preferem o professor formal de terno e gravata – tal juízo acaba refletindo um preconceito, na medida em que desse fato se depreende um apego excessivo em signos [...] (PAULA. In: COLAÇO, 2006, p.223)

QUADRO 9

DANTAS, 1979	
Número e hipótese	Citação
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã [...] (1979, p. 54) Poderíamos dizer que o curso

	jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (1979, p. 54)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	[...] o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. (1979, p. 54)
17 O professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente.	Pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos [...] (1979, p. 53)

QUADRO 10

FALCÃO, 1984	
Número e hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	<p>[...] para ser professor em Direito não se exige uma formação profissional específica. O diploma de bacharel em Direito é suficiente. (1984, p. 62)</p> <p>Basta ter o diploma de bacharel nessa disciplina, [...] todo bacharel é potencialmente professor de Direito. (1984, p. 141- 142)</p> <p>[...] tem apenas o diploma de bacharel em Direito [...] (1984, p. 142)</p> <p>Em geral, as faculdades mais importantes recrutam seus</p>

	professores entre reputados advogados, juizes, promotores, etc... (1984, p. 142)
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	Para ser professor de Direito não se exige formação jurídica ou didática especial. (1984, p.141-142) [...] não é portador de uma habilitação didática específica [...] (1984, p. 117)
5 O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação	[...] fatores levam um bacharel a ser professor de Direito. a) A vocação profissional para ensino e pesquisa. Estes professores constituem minoria. (1984, p. 142)
8 O professor de Direito não tem o hábito de preparar suas aulas	Em geral, limita-se a dar aula sobre temas de sua especialidade, que aprofunda, quer por interesse acadêmico reflexivo, quer pela experiência acumulada pela prática profissional. (1984, p. 116)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	formação oferecida continua antes como agora formação uniforme, dogmática e unidisciplinar. (1984, p. 41) [...] a ditadura da aula-conferência, o obscurante dogmatismo pedagógico e jurídico [...] (1984, p. 108) O método didático dominante nos mestrados e doutorados, como na graduação, é aula-conferência, expositiva. Alguns seminários [...] não são prioritários. (1984, p.

	<p>116)</p> <p>A doutrina dominante nos cursos é o positivismo jurídico, onde sobressai a Dogmática Jurídica. (1984, p. 116)</p> <p>Normalmente a aula consiste numa conferência, tal como a Universidade de Coimbra no século XVII, [...] que pretende ser lógico-formal de uma lei ou capítulo de um Código. (1984, p. 142)</p> <p>A metodologia de ensino é fundamentalmente a mesma [...]: aulas-conferência sobretudo. (1984, p. 143)</p>
<p>12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária</p>	<p>O ensino tradicional perpetua-se justamente pelo fato de que a crítica somente ocorre fora dele, embora se refira a ele (1984, p. 276-277)</p> <p>O sistema de aferição dominante consiste em duas ou mais provas escritas por semestre letivo onde o aluno devolve ao professor o conhecimento jurídico do manual veiculado na aula. (1984, p. 143)</p>
<p>15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa</p>	<p>[...] não realiza trabalhos de pesquisa [...] (1984, p. 277)</p> <p>[...] a inexistência da pesquisa [...] (1984, p. 108)</p> <p>[...] frequenta a faculdade apenas para dar aulas, não faz pesquisa [...] (1984, p. 142)</p>
<p>18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um</p>	<p>O ensino jurídico que está aí [...] é perfeitamente adequado. Atende</p>

<p>reprodutor da ideologia dominante</p>	<p>às necessidades básicas dominantes da sociedade. (1984, p. 83)</p> <p>[...] ensinam uma doutrina de Direito como um sistema fechado, unidisciplinar, lógico-formal [...] (1984, p. 64)</p>
<p>20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal</p>	<p>[...] o magistério representa para o professor, ao lado de outros motivos, principalmente <i>um status</i> que colabora no sucesso de sua atividade principal [...] (1984, p. 50)</p> <p>Menos por vontade do que por necessidade, o interesse do professor pelo ensino jurídico é sobretudo subsidiário. Subsidiário da sua principal atividade. (1984, p. 65)</p> <p>[...] exerce uma outra atividade que é a principal [...] (1984, p. 277)</p> <p>[...] o professor exerce uma atividade profissional, fora do ensino [...], que é sua atividade principal. É juiz, advogado, promotor, procurador, etc.(1984, p. 116)</p> <p>A busca do prestígio profissional que contribui para o exercício da atividade jurídica principal. O advogado que é também professor de Direito tem mais prestígio, e provavelmente mais clientes [...] (1984, p. 142)</p>

	<p>A não obtenção do emprego no mercado de trabalho da vocação principal ou a necessidade de complementar o insuficiente salário. O quadro de professores das faculdades menores em geral é constituído por professores dessa origem. (1984, p. 142)</p>
<p>21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas</p>	<p>O professor fundamenta sua aula no texto de um 'manual', um livro didático que contém de forma sintética e enciclopedista todos os itens do programa da disciplina exigido pelo CFE. (1984, p. 142)</p>
<p>22 São poucos os professores de Direito que se dedicam exclusivamente à docência superior</p>	<p>O perfil quantitativamente dominante do professor é o seguinte: o professor exerce uma atividade profissional, fora do ensino [...] (1984, p. 116)</p> <p>Sua vinculação com o curso [...] é também de tempo parcial. (1984, p. 116)</p>
<p>23 A falta de remuneração adequada desestimula a profissionalização docente jurídica e prejudica a qualificação daqueles que são exclusivos</p>	<p>O maior benefício tirado do magistério não parece ser o ganho monetário direto (o salário), mas o ganho monetário indireto obtido mediante a influência do título acadêmico no exercício da outra profissão (1984, p. 50)</p> <p>[...] a remuneração que percebe como professor é inexpressiva para a composição de sua renda mensal. (1984, p. 277)</p> <p>Baixo nível salarial. O salário do professor, sejam para lecionar ou pesquisar (raros) não consegue [...] permitir uma vida espartana</p>

	de dedicação à atividade docente (1984, p. 122)
26 – O professor de Direito não se interessa pela vida acadêmica extra-classe	[...] não participa da vida comunitária da faculdade [...] (1984, p. 277) [...] frequenta a faculdade apenas para dar aulas [...] (1984, p. 142)

QUADRO 11

FARIA, 1979, 1987	
Número e hipótese	Citação
6 O professor de Direito não reflete sobre sua atuação docente	Um ensino ao nível de senso comum teórico, tal como hoje se pratica entre nós, [...] (1987, p. 47)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	[...] não mais se deve confinar o ensino jurídico aos limites estreitos e formalistas de uma estrutura curricular excessivamente dogmática, na qual a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno adaptar-se à linguagem da autoridade. (1987, p. 38) [...] o ensino jurídico transmite sentidos manipulados de valor, constituindo-se, assim, numa espécie de violência simbólica, para usar os termos de Bourdieu e Passeron [...] na medida em que os juristas partem de dogmas (1979, p. 114) [...] no sistema de ensino jurídico tradicional, formado sob

	<p>influência do liberalismo ortodoxo e de concepções legalistas, [...] a preocupação máxima se limita às questões dogmáticas [...] (1979, p. 114)</p>
<p>11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)</p>	<p>Em vez de apresentar institutos jurídicos como formas de soluções de conflitos [...], valoriza-se quase que exclusivamente uma abordagem sistemática e lógico-dedutiva, privilegiando-se o princípio da autoridade – isto é, a opinião dos ‘preclaros mestres’, dos ‘insígnis doutores’, ‘dos notáveis educadores’, dos ‘doutos colegas’ [...] todos muitas vezes citados aos borbotões e usados como pretexto para demonstração de uma erudição sem peso teórico, recheando manuais e livros. [grifo no original] (1987, p. 47)</p>
<p>12. A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária</p>	<p>Trata-se, em suma, apenas de transmitir uma informação de caráter meramente instrumental – o conjunto de dogmas do direito, que abrirá as portas de todas as câmaras do ‘kafkiano’ castelo legal. [grifo no original] (1987, p. 45).</p>
<p>13 O professor de Direito é individualista na sua atuação docente</p>	<p>todo professor, aluno, juiz, advogado ou autoridade educacional tem uma visão do ensino jurídico.(...) Trata-se de um visão individualizada. (1987, p. 35)</p>
<p>18 O professor de Direito age –</p>	<p>[...] em sociedades autoritárias,</p>

<p>inconscientemente - como um reprodutor da ideologia dominante</p>	<p>como as atuais, a função das escolas parece ser exatamente a de repassar conteúdos ideológicos, moldando a própria atitude dos estudantes com relação à vida, às coisas, à realidade; numa palavra, é que a escola que faz a cabeça do aluno (1987, p. 36).</p> <p>[...] uma inércia reflexiva, a falta de interesse na reforma social, o conformismo dos satisfeitos, a ausência de crítica por parte tanto de alunos quanto de professores e um impedimento para a mudança, própria problemática jurídica. (1987, p. 47)</p> <p>[...] produz-se, então, um '<i>circular reasoning</i>', ou seja: conjunto de discursos aparentemente unitários [...] com a finalidade de reproduzir formas sociais hegemônicas. [grifo no original] (1987, p. 47-48)</p>
--	---

QUADRO 12

FERRAZ JUNIOR, 1979	
Número e hipótese	Citação
<p>2 O professor de Direito não tem formação pedagógica</p>	<p>Outro foco está no relativo despreparo do corpo docente. [...] permanece como única exigência para alguém ascender a uma cadeira - salvo nas instituições oficiais e em algumas particulares - o simples diploma de bacharel. (p. 70)</p>

3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	Enquanto o juiz, o promotor, o delegado são ao menos submetidos a provas de habilitação, o professor, que vai formar os demais, deve buscar sua competência numa práxis mal assimilada teoricamente [...] (p. 70)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	[...] simples ensinamento técnico, descolado de uma concepção fundamental. (p. 70)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	Nestes termos a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações (p. 70) Os pontos críticos são vários. O primeiro e mais importante deles está na própria concepção de ensino, [...] vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber porquê. (p, 70)
14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas	O aluno se acomoda [...] contribuindo para o descrédito dos cursos que frequenta. (p.70)
15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa	Da parte do professor, criam-se condições de desestímulo à investigação científica [...] (p. 70)
18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reproduzidor da ideologia dominante	[...] limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não o sejam), ao lado de esquemas prontos de

	especialidade duvidosa, que vão repercutir na imagem atual do profissional como um técnico a serviço de técnicos (p. 70)
20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	O terceiro aspecto está na carreira do professor, ainda marginal, não constituindo uma finalidade auto-suficiente, sendo meio para outros fins: ou um emprego extra ou um título gerador de prestígio. (p. 70)
21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas	[...] que acaba por fazer de suas aulas e programas uma repetição de velhos manuais [...] (p. 70)
23 A falta de remuneração adequada desestimula a profissionalização docente jurídica e prejudica a qualificação daqueles que são exclusivos	É verdade que o ensino do Direito está ligado a sua práxis, pois o bom mestre tem de ser forjado no dia-a-dia dos problemas. Mas a questão está na inversão dos valores, onde o magistério acaba pondo-se a serviço da práxis. Isto decorre, porém, em parte, do baixo salário [...] (p. 70) [...] em ambos os casos, mantém-se o caráter honorífico da remuneração (p. 70)

QUADRO 13

JUNQUEIRA, 1999	
Número e hipótese	Citação
4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação	A conseqüência desse fato é a não profissionalização do professor, que continua a exercer o magistério pelo prestígio da

docente	função (p. 83)
5 O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação	O profissional do Direito é valorizado não em função de seus títulos acadêmicos, mas sim em função do resultado que obtém nos concursos públicos e do reconhecimento dos seus pares (p. 85)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado	[...] o modelo de aulas hoje praticado é totalmente anacrônico (p.75)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	É fundamental a superação das aulas em que os professores falam sobre os códigos, como faziam os antigos lentes [...] (p. 75)
14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas	Vendemos ilusões [...]. acreditamos sinceramente nas ilusões que vendemos, o que torna mais difícil reverter o processo de mediocrização do ensino do direito (p. IX)
15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa	[...] o instrumento de avaliação do curso de direito trabalha com a figura mitológica do professor-pesquisador. Ou seja, o instrumento parte do pressuposto de que um bom professor deve ser um bom pesquisador e vice-versa. A experiência cotidiana da universidade demonstra, contudo, que existem excelentes pesquisadores que são professores medíocres e enfadonhos [...] (p. 71)

	Nem todo docente tem vocação para a pesquisa na área do direito (p. 77)
16 O professor que se dedica à pesquisa e extensão não se importa com sua atividade docente	<p>Não necessariamente um doutor, com uma produção regular e de qualidade, será um bom professor. Muito pelo contrário, este professor, ao estar preocupado com a titulação e com a publicação, pode colocar em segundo lugar (ou em terceiro lugar) o seu desempenho em sala de aula (p. 87)</p> <p>É fato notório que muitos doutores têm pouquíssimo interesse em ensinar na graduação, que consideram um desprestígio, e que [...] mostram pouco interesse pela atividade, já que estão interessados em pesquisar publicar e ensinar na pós-graduação (p. 87)</p>
17 O professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente.	<p>Segundo os estudantes, em razão da corrupção institucionalizada, é impossível haver ética no mundo forense [...] (p.158)</p> <p>Apesar de nepotismo e corrupção existirem em quase todas as relações sociais no Brasil, essas práticas estão bastante presentes no mundo jurídico, como os estudantes rapidamente aprendem quando começam a estagiar (p. 158)</p>

QUADRO 14

MACHADO, 2009	
Número e hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	Um outro problema que está ligado a esse processo acelerado de expansão dos cursos jurídicos é a notória falta de corpo docente qualificado para atender às necessidades de tais cursos. (p. 97)
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	É assim que as escolas de direito passaram a convocar os profissionais atuantes no mercado, sem formação para a docência, encarregando-os da transmissão aos alunos, pura e simplesmente, da praxe cotidiana do foro. (p. 97) Tal prática pedagógica, em muitos casos levada a efeito por professores sem preparo didático [...] (p. 128)
7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente	[...] a solução tem sido mesmo a constituição de corpos docentes sem a necessária titulação e com viés exclusivamente praxista [...] (p. 97)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	[...] a verdade é que o ensino jurídico atual segue vinculado a uma única ideia de direito, entendido como pura norma e a um modelo metodológico unidimensional, de estilo lógico-formal, completamente tecnicista e despolitizado. (p. 91) O ensino dogmático, predominantemente formal e tecnicista como o que se vem

	<p>praticando no Brasil [...] (p. 95)</p> <p>[...] a prática legal transmitida pela didática instituída, estão fortemente apegada aos códigos. [...] O ensino e a prática passam a gravitar apenas em torno do problema da decidibilidade técnico-processual. (p. 127)</p>
10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo)	O professor fala a partir de um lugar privilegiado, que lhe permite manter sob controle a tônica e os rumos da discussão. O seu saber dogmático apresenta-se auto-suficiente (p. 92)
11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)	Esse esquema não permite espaço à criatividade e à indagação, revelando-se autoritário e conservador. [...] o ensino propõe um saber totalitário que não admite a contestação dentro da ordem e do discurso estabelecidos. (p. 92)
12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	<p>trata-se do modelo normativo e tecnicista de transmissão do saber jurídico, considerado o único paradigma do ensino do direito [...] (p. 87)</p> <p>O ensino e a aplicação do direito [...] sufocam a dimensão reflexiva da ciência jurídica, e o saber jurídico torna-se o espaço da repetição [...] (p. 127)</p>
18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reproduzidor da ideologia dominante	A leitura e o ensino dos códigos, de modo acrítico e irreflexivo, [...] acaba mesmo por reproduzir, no plano jurídico, uma certa lógica de controle e dominação

	social que já está previamente formalizada nos estatutos legais. (p. 128)
21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas	[...] o professor [...] passa à mecânica retransmissão do saber jurídico fossilizado nos manuais. (p. 92)

QUADRO 15

MELO FILHO, 1986, 1997	
Número e hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	Na verdade, a única diferença entre o professor e o aluno na maior parte dos cursos de Direito está em que o docente já se formou, dado que nenhum acréscimo no curso de bacharelado é necessário para que o formando passe a exercer o magistério jurídico. (1997, p. 119)
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	Com efeito, em boa parte dos atuais 246 cursos jurídicos o corpo docente é, em sua maioria, formado por professores que só ouviram falar em didática no dia em que foram convidados a lecionar [...] (1997, p. 119)
6 O professor de Direito não reflete sobre sua atuação docente	É necessária uma revisão da própria mentalidade dos professores, na apreensão e transmissão das transformações da ordem jurídica, o que importa dizer da instituição de uma didática que converta o aluno de

	<p>espectador em partícipe [...] (1986, p. 18)</p> <p>Sobre todas essas considerações e sugestões devem refletir e meditar os alunos e professores de Direito – sejam adeptos do <i>monólogo</i> ou defensores do <i>diálogo</i> – para que o fenômeno jurídico possa ser compreendido dentro de uma nova mentalidade jurídica e ser ensinado dentro de uma nova técnica didática [...] [grifo no original] (1986, p. 91)</p>
<p>9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se até à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)</p>	<p>Assiste-se à persistência de metodologias de ensino infensas a qualquer inovação, com a dominação da aula-conferência, responsável maior pelas ‘rotinas ineficazes’ e pela ‘castração intelectual’ dos alunos que, ‘condenados pelo silêncio’, são compelidos a um comportamento passivo e não-questionador, num desestímulo a qualquer reflexão crítica. [grifo no original] (1986, p. 51)</p> <p>Sem esta postura metodológico-didática as aulas monologadas ou dialogadas de Direito estarão condenadas à inocuidade e desviadas das suas finalidades educacionais na medida em que continuar-se-á a ensinar o que é conhecido (passado), ao invés de aguçar-se a criatividade e o raciocínio jurídico na busca do que não é conhecido (futuro). (1997, p. 98-99)</p>

	<p>Dessa forma, na atualidade, é inadmissível o método expositivo, onde o professor raciocina unilateralmente em voz alta, ‘dá o peixe’, aponta a solução ‘única’, ‘definitiva’ e ‘verdadeira’, num atentado à inteligência e capacidade dos estudantes, esquecendo igualmente que, na comunicação educacional moderna, o aluno é <i>sujeito</i> e não objeto da aprendizagem. [grifo no original] (1986, p. 92).</p> <p>A <i>aula-conferência</i> é a forma pedagógica fartamente utilizada no ensino do Direito, configurando-se como aquela que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno (1986, p. 106)</p> <p>Os professores da área jurídica [...] tornam-se inabilitados para combater o superficialismo, a erudição gratuita e a desconexão que as caracterizam, porque reduzidas ao ensino da legislação vigente [...] (1997, p. 120)</p>
<p>10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo)</p>	<p>Torna-se inadiável derruir as ‘torres de marfim’ de um ensino jurídico letrado, livresco e desvinculado da <i>práxis</i>, asfixiando e frustrando a capacidade criativa do processo pedagógico do Direito [grifo no original] (1986, p. 42)</p> <p>Dentro deste enfoque o uso exclusivo do monólogo ou do</p>

	<p>solilóquio do professor assume a forma de escravidão mental dos alunos que não têm sequer consciência dessa submissão na medida em que os docentes não lhes aprimoram a linguagem, não lhes dão segurança, não lhes acostumam ao debate nem lhes desenvolvem o raciocínio jurídico. (1986, p. 94-95)</p>
<p>11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)</p>	<p>É difícil ‘quebrar’ a velha tradição bacharelesca, acadêmica, dogmática e retórica das Faculdades de Direito em que a palavra transmitida pelo professor rodeia-se de autoritarismo, de prestígio de quem traz consigo a ‘verdade’ perfeita e acabada, não dando aos alunos outra tarefa senão assimilá-la [grifo no original] (1986, p. 38)</p> <p>[...] no âmbito do ensino jurídico não há nem deve haver assertivas indiscutivelmente verdadeiras, verdades eternas e as afirmações devem ser suscetíveis de discussão e de adequação às realidades. (1997, p. 105)</p>
<p>12. A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária</p>	<p>As aulas de Direito não podem ser transformadas numa simples transmissão de conhecimentos pelo ‘que sabe’ aos ‘que não sabem’, reduzindo todo o ensino jurídico a uma mera ‘concepção bancária’ em que o professor limita-se a ‘depositar’ na mente do aluno as informações e a solicitar-lhe uma ‘prestação de</p>

	<p>contas', mediante as provas e exames. [grifo no original] (1986, p. 39)</p> <p>Pugnando pela necessidade de uma 'abertura mental' e pela abolição do <i>magister dixit</i> [...] [grifo no original] (1997, p. 93)</p> <p>[...] o professor expõe e os alunos escutam, tomam nota e, eventualmente perguntam ou indagam. É a “aula monologada” característica maior do ensino jurídico da sociedade tradicional. (1997, p. 106)</p>
<p>18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reprodutor da ideologia dominante</p>	<p>O ensino tradicional, clássico, dava peixes e restringia-se a transmitir aos alunos informações e conhecimentos. Quando muito, recomendavam-se livros, apontava-se o mar onde estavam os peixes. Ou por vezes, dava-se informação e raciocinava-se sobre ela [...] (1997, p. 90).</p> <p>[...] o ensino jurídico não pode estiolar-se por força da legislação, doutrina e jurisprudência que se repetem mecanicamente, perpetuando a reprodução rotineira do velho [...] (1997, p. 105)</p> <p>[...] tornando-se meros reprodutores de um saber cansado e estéril [...] (1997, p. 119)</p> <p>Neste contexto, os professores [...] acabam por transformar as</p>

	aulas de disciplinas jurídicas em palco onde se ‘preserva a alienação feliz e a reprodutividade satisfeita’.” [grifo no original] (1997, p. 119)
25 – O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo	O ensino jurídico tem dificuldade em absorver novos padrões pedagógicos, [...] e o pessoal docente persiste em trabalhar com categorias metodológicas tradicionais, modelos fechados, visões formalistas e soluções abstratas. (1997, p. 112) [...] apegados ao equilíbrio e à simetria dos métodos tradicionais de ensino, docentes e discentes de Direito somos tentados, por índole ou por conveniência, ou até por um certo imobilismo jurídico inconsciente, a alterar as formas e a conservar, reverencialmente, o conteúdo das coisas, privilegiando o acessório em detrimento do essencial. (1997, p. 112).

QUADRO 16

RIBEIRO JÚNIOR, 2001	
Número e hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	[...] o ensino do Direito, de maneira geral, desenvolve-se sem a observância dos fundamentos didático-pedagógicos, de modo que a relação professor-aluno se estabelece sem condições para o desenvolvimento de uma participação deste último,

	<p>tornando-o mero repetidor dos conteúdos ensinados pelos mestres (p. 15)</p> <p>[...] cujo tradicional processo didático-pedagógico é muito simples –dir-se-ia até inexistente [...] (p.23)</p> <p>O corpo docente é [...] sem o devido preparo para o exercício do magistério (p.23)</p>
<p>3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar</p>	<p>[...] é importante ressaltar, mormente no ensino do Direito, que grande parte dos professores desconhece o mínimo de didática, e mesmo de metodologia do trabalho científico (p.38)</p> <p>alguns professores de disciplinas de caráter prático, técnico, tendem a utilizar a narração como a principal estratégia de ensino. Justificam que tal procedimento é decorrência de que os conhecimentos técnicos, práticos, devem ser adquiridos de forma exata, o que, na ótica deles, não é possível por meio de debates (p. 40)</p> <p>[...] o corpo docente é, regra geral, [...] sem preparo para o exercício do magistério (p. 52)</p>
<p>9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático, se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado</p>	<p>[...] a metodologia de ensino predominante é a <i>aula expositiva</i> e o <i>código comentado</i> (p. 23) [grifo no original]</p> <p>[...] aulas expositivas, chamadas de ‘magistrais’, que não passam, principalmente nas Faculdades de</p>

	<p>Direito, de discursos gerais [...] (p. 45) [grifo no original]</p> <p>[...] no ensino do Direito, somos mal-armados para formular boas explanações, que não sejam simples comentários aos códigos, pelo uso reiterado que fazemos de paradigma pedagógico tradicional [...] (p. 46)</p> <p>A didática jurídica tradicional pode ser resumida em ‘dar a lição’ e em ‘tomar a lição’ (p. 52) [grifo no original]</p>
<p>11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)</p>	<p>[...] querer tudo explicar por meio de considerações ‘teóricas’, base das aulas expositivas [...] (p. 45) [grifo no original]</p>
<p>12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária</p>	<p>Impõe-se, portanto, a superação do modelo tradicional de professor universitário, especialista em uma determinada área de conhecimento, preocupado acima de tudo com o repasse de informações e com a formação predominantemente técnica dos seus alunos (p. 12)</p> <p>O papel do professor nesse contexto deverá ser o de um orientador na tarefa da busca do conhecimento. Ele não será apenas um explicador de matérias [...] (p. 22)</p> <p>[...] (o professor é o transmissor dos conteúdos aos alunos, e estes são seres passivos, que devem assimilar esses conteúdos, sem criticá-los) [...] (p. 12)</p>

	<p>[...] o ensino do Direito nada mais faz do que acumular informações. É um simplificador da realidade. É caracterizado pela transmissão da cultura jurídica positiva [...] (p. 22)</p> <p>Muitos professores aprendem seu ofício por meio de cursos que não estimulam a disciplina intelectual. O modelo de ensino é mera reprodução de um conhecimento presente nos livros específicos da área (p. 22)</p> <p>[...] cujo tradicional processo didático-pedagógico é muito simples - dir-se-ia até inexistente -, consistindo na arte da exposição - nada mais do que uma forma de oratória, cuja metodologia de ensino predominante é a aula expositiva e o código comentado (p. 38)</p> <p>[...] o professor já traz o conteúdo pronto, e o aluno limita-se, passivamente, a escutá-lo (p. 52)</p>
15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa	Não há, em grande parte dos casos, qualquer incentivo para o estudo, para a pesquisa e para vivência acadêmica. E isso é dramático em se tratando de professores dos cursos de Direito (p. 38)
16 O professor que se dedica à pesquisa e extensão não se importa com sua atividade docente	Percebe-se que a qualificação dos professores não é estimulada como deveria, não havendo, em consequência disso, articulação entre o que acontece na sala de aula e a produção do

	conhecimento na área específica (p. 38)
<p>18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reprodutor da ideologia dominante</p>	<p>O ensino do Direito, ontem como hoje, é um simplificador da realidade. É caracterizado pela transmissão da cultura jurídica positiva [...] (p. 52)</p> <p>[...] o Direito que se ensina aparece como um dos instrumentos que, dentro de uma sociedade plural, complexa e em crise, busca omitir e encobrir as diferenças sociais, econômicas, políticas e culturais existentes. Ou seja, ele é utilizado para legitimar [...] (p. 52)</p> <p>E o pior é que se ensina um Direito que não mais atende às necessidades existentes e emergentes, mas que será utilizado para legitimar um saber jurídico dogmático, insatisfatório e limitado (p. 53)</p> <p>não se permaneça só nas aulas-conferências expositivas (aulas magistrais), que se têm prestado como instrumento de reprodução do conhecimento, sem quaisquer críticas [...] (p. 67)</p>
<p>19 O professor de Direito não tem um plano de carreira definido</p>	<p>O que se tem observado na prática é que os professores universitários, em sua grande maioria, principalmente nas universidades privadas, são professores horistas, que não permanecem mais do que o tempo necessário para darem suas aulas</p>

[...] (p. 38)

QUADRO 17

RODRIGUES, 1988, 1993, 2005	
Número e Hipótese	Citação
2 O professor de Direito não tem formação pedagógica	<p>Em regra geral, seus professores, em sua grande maioria profissionais competentes, como advogados, juízes ou promotores, não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica [...] (1988, p.27)</p> <p>[...] a má-preparação do quadro docente – há a visão de que qualquer um que porte o diploma de Bacharel em Direito está habilitado a lecionar [...] (1988, p.44)</p> <p>O corpo docente é em grande parte mal preparado, possuindo a maioria dos seus integrantes apenas a graduação e exercendo o magistério ou como forma de obter o <i>status</i> – que repercute na sua real profissão, de advogado, juiz ou promotor – ou de complementar a renda. [...] restringindo-se a reproduzir em sala de aula as velhas lições do tempo de estudantes, somadas à prática na outra atividade profissional que desenvolvem [grifo no original] (1993, p. 16)</p> <p>Regra geral, seus professores (em grande parte profissionais competentes como advogados, juízes ou promotores) não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica (1993, p. 19)</p>

	<p>Mas é necessário que se exija dos candidatos à docência um mínimo de preparação didático-pedagógica adequada (a atividade docente é diferente das de advogado, juiz ou promotor) (1993, p....)</p> <p>O corpo docente é em geral grande parte mal preparado, [...] e exercendo o magistério ou como forma de obter o <i>status</i>, ou como forma de complementar a renda (2005, p.56)</p>
3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar	<p>Regra geral seus professores (em grande parte profissionais competentes como advogados, juízes ou promotores) não possuem nenhuma preparação didático-pedagógica e se restringem em sala de aula a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos [...] (1993, p. 19)</p>
7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente	<p>[...] restringindo-se a reproduzir em sala de aula as velhas lições do tempo de estudantes, somadas à prática na outra atividade profissional que desenvolvem (2005, p. 56)</p>
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, se além à leitura dos códigos ou estilo aula código comentado	<p>Os cursos jurídicos continuam, na área pedagógica, adotando basicamente o mesmo sistema da época de sua criação: aula-conferência (1988, p.27)</p> <p>[...] se restringem em sala de aula a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos, adotando um ou mais livros-textos que serão cobrados dos alunos nas verificações (1988, p.27)</p> <p>É ele, regra geral, dogmático, marcado pelo ensino codificado [...] (1993, p. 15)</p>

A metodologia didático-pedagógica preponderantemente adotada continua sendo a aula-conferência. Esta tem como padrão a aula expositiva sob a forma de código comentado. (1993, p. 16)

[...] se restringem em sala de aula a expor o ponto do dia e a comentar os artigos dos códigos adotando um ou mais livros-textos que serão cobrados dos alunos nas verificações (1993, p. 19)

Há, em contrapartida, um vício, que em geral acompanha as aulas expositivas nas disciplinas dogmáticas, e que deve ser extirpado: *o código comentado* [grifo no original] (1993, p. 70)

Essa situação gera uma relação autoritária e vertical – um verdadeiro monólogo - que logo é assimilada também pelo corpo discente. (1993, p. 79)

O ensino dogmático é ainda a pedra fundamental da educação jurídica, entendida como atividade que pretende estudar o direito positivo vigente (1993, p. 104).

Ensino do direito vigente no Brasil
/Estrutura

Operacional/Acadêmica/Paradigma pedagógico (concepção de ensino): ensino tradicional (educação bancária). Paradigma didático (técnica de ensino): aula expositiva, sob a forma de código comentado (2005, p. 31)

No que se refere à metodologia de ensino e ao currículo, ambos são fortemente marcados pelo positivismo:

	<p>o primeiro, através da técnica do código comentado, e o segundo, pela sua ênfase normativista (2005, p. 33)</p> <p>Na área didática, o ensino do Direito continua adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional (2005, p. 53)</p>
<p>10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo)</p>	<p>[...] ensino jurídico atual pode, no nosso entendimento, ser resumido da seguinte forma: adota aulas tipo conferência, centradas no professor, com predominância exegética (1988, p.45)</p> <p>No que se refere à relação professor-aluno, pode-se dizer que, em muitos casos, a postura docente da área jurídica é um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência (1993, p.79)</p> <p>Quanto mais esquemáticos e donos da verdade melhor. Não há lugar no ensino do Direito para o aprofundamento de temas e muito menos para a dúvida (1993, p.82)</p> <p>A relação professor-aluno é vertical, sendo o aluno o ouvinte e o professor o mediador entre ele e o conhecimento (2005, p. 53)</p>
<p>11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)</p>	<p>O mestre que domina totalmente o conteúdo técnico de sua disciplina pode ser um bom professor, mas nunca será um educador. Será o dono da verdade [...] (1993, p. 76)</p> <p>No que se refere à relação professor-aluno, pode-se dizer que, em muitos</p>

	<p>casos, a postura do docente da área jurídica é um poço de narcisismo, egocentrismo e auto-suficiência. (1993, p. 79)</p> <p>[...] ensino vigente, que é a da educação tradicional, tem forte vínculos com o positivismo e a sua concepção de ciência e verdade (2005, p.33)</p>
<p>12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária</p>	<p>[...] a educação é vista como um processo de transmissão de informações, como instrução [...] (2005, p.53)</p>
<p>13 O professor de Direito é individualista na sua atuação docente</p>	<p>Nos cursos jurídicos é onde mais se encontra propagado o individualismo – fruto da (de) formação liberaloide. (1993, p. 79)</p> <p>Dois dos principais problemas dos projetos pedagógicos tradicionais [...] são a falta de integração entre as disciplinas ou módulos [...] e a excessiva autonomia do docente ante sua disciplina ou módulo (2005, p.151)</p> <p>Disciplinas, módulos e atividades não podem ser planejados isoladamente, buscando realizar a satisfação pessoal dos docentes responsáveis (2005, p.186)</p>
<p>14 O professor de direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas</p>	<p>O que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em que um não exige muito do outro, o aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca não cobra do aluno nas provas e exames (1988, p.44)</p> <p>Como consequência dessa realidade o que parece ocorrer é um certo acordo tácito entre alunos e professores, em</p>

	<p>que um não exige muito do outro. O aluno não cobra do professor em sala de aula, e este, em troca, não cobra do aluno nas provas e exames. [...] Alguns preferem denominá-lo de <i>pacto de mediocridade</i>. [grifo no original] (1993, p. 79)</p> <p>[...] resultando, respectivamente, na prática de estratégias pedagógicas terroristas ou no pacto de mediocridade (2005, p.152)</p>
<p>15 O professor de direito não se interessa nem se dedica à pesquisa</p>	<p>a atividade de pesquisa e a análise crítica do fenômeno jurídico são totalmente abandonadas (1988, p.27)</p> <p>Persiste a ideia de que bastam professores, alunos, códigos – em alguns casos um ou mais livros-textos – e uma sala de aula. As atividades de pesquisa e extensão e a análise crítica do fenômeno jurídico são geralmente inexistentes. (1993, p. 19)</p> <p>Como, regra geral, ele não [...] possui nem dispõe de tempo para a pesquisa [...] (1993, p. 76)</p> <p>Esta situação ocorre em grande parte devido à inexistência da pesquisa e da extensão nos cursos jurídicos (1993, p. 82)</p> <p>[...] não vivem a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa [...] (2005, p.56)</p>
<p>18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reproduzidor da ideologia dominante</p>	<p>[...] a solução que encontra consiste em meramente reproduzir a visão que lhe foi ensinada no tempo de estudante [...] – transforma-se num reproduzidor da cultura jurídica tradicional – sem condições de oferecer alternativas ao</p>

	sistema vigente. (1993, p. 76)
20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal	A carreira do professor ainda não constitui uma finalidade auto-suficiente - é marginal – sendo, regra geral, ou um título gerador de prestígio ou um emprego extra (1993, p. 76)
21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas	Para completar esse quadro existem os manuais (preconceituosamente elaborados) que em geral não passam de cópias de cópias de cópias. Os amontoados de citações demonstram a erudição de seus autores e também a sua absoluta falta de criatividade. Quanto mais esquemáticos e donos da verdade melhor. (1993, p. 81)
22 São poucos os professores de Direito que se dedicam exclusivamente à docência superior	[...] é necessário que se tenha como obrigatório que pelo menos uma parcela considerável do corpo docente de todas as instituições de ensino na área jurídica tenha dedicação exclusiva às atividades acadêmicas (1993, p.77)
25 O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega a signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo	Caracteriza-se por seu tradicionalismo e conservadorismo. É ele, regra geral, [...] formalizados, fruto do legalismo e do exegetismo (1993, p. 15) O discurso jurídico se apresenta em muitos momentos estruturados a partir de estereótipos (1993, p. 94)

QUADRO 18

VENTURA, 2004	
Número e Hipótese	Citação

<p>1 O professor de Direito influencia tacitamente seus alunos.</p>	<p>[...] o professor é também uma expressão física, que interage com os estudantes por meios não-verbais e que a inconsciência, quase epidêmica, da maior parte de nós sobre esse campo de interação trabalha como fator de sua desintegração e não o contrário, como deveria ocorrer (2004, p. XVII)</p>
<p>2 O professor de Direito não tem formação pedagógica</p>	<p>[...] embora cabalmente reconhecido, merece escassa reação o fato de que a ampla maioria dos professores de Direito não possui formação pedagógica (2004, p. 1)</p> <p>No que atine às competências didáticas propriamente ditas, são raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora (2004, p.15)</p>
<p>3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar</p>	<p>[...] de modo geral, os professores encaram com naturalidade a evidencia de que ensinam Direito através da transmissão dos conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar (2004, p.1)</p>
<p>4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente</p>	<p>[...] na tentativa de oferecer esse instrumental, há instituições que promovem eventos supridores do déficit de formação para a docência, confrontando-se, porém, com o desinteresse de</p>

	seus quadros (2004, p.3)
<p>5 O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação</p>	<p>Trata-se apenas de permitir ao professor que ele se reconheça como um profissional da educação [...] (2004, p.5)</p> <p>O profissional que forma o profissional em Direito não é portanto, quando no âmbito da IES, um profissional do Direito, mas sim um profissional da educação (2004, p. 16)</p> <p>[...] a recuperação da consciência de que ensino superior de Direito é, essencialmente, atividade de ensino; secundariamente superior; [...] e de modo específico <i>de Direito</i>, trazendo a identidade própria do <i>métier</i> que se deve ensinar [grifo no original] (2004, p.16)</p> <p>[...] o principal ofício dos atores em jogo raramente é o de professor. É preciso despertar a consciência do duplo papel do advogado/docente (ou magistrado/docente, procurador/docente etc.), e desenvolver as aptidões que permitam honrar a posição pedagógica da qual esse indivíduo desfruta. (2004, p.17)</p> <p>[...] o presente livro constitui uma tentativa de oferecer ao debate alguns instrumentos didáticos e metodológicos que não são habitualmente discutidos no âmbito do ensino jurídico devido à também habitual ausência de</p>

	<p>espaços onde o docente se reconheça como educador (2004, p.22)</p> <p>[...] trata-se de um período de tempo no qual eles desejariam estar em outro lugar, mas sentem-se obrigados a ali estar por um conjunto de razões externas (normalmente complementação da renda, prestígio social, influência e auto-afirmação) (2004, p.31)</p>
6 O professor de Direito não reflete sobre sua atuação docente	[...] e com isto percebe a necessidade de adotar uma pauta de reflexão [...] (2004, p.5)
7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente	<p>[...] o professor tende a reproduzir em sala de aula as tonalidades de sua formação geral, o que nem sempre faz de modo consciente (2004, p.9)</p> <p>Não obstante, a ausência de método ou, com maior precisão, <i>o uso inconsciente de métodos</i>, dificulta a atividade do docente, mas não o impede de constatar os seus sucessos ou insucessos [grifo no original] (2004, p.13)</p>
8 O professor de Direito não tem o hábito de preparar suas aulas	<p>[...] ocorre que a ampla maioria dos docentes dos cursos de Direito desempenha múltiplas funções, dispõe de pouco tempo para a preparação de aulas e quase nenhum para a reflexão sobre o seu ofício (2004, p.11)</p> <p>Essas aulas não preparadas limitam-se normalmente à tautologia, ou à narração de</p>

	experiências próprias ou alheias (2004, p.51)
9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)	<p>Eles convergem, porém, nos momentos em que a experiência profissional deve ser ensinada, mas não apenas comunicada através de enfadonhos relatos pessoais (2004, p.18)</p> <p>[...] a massificação do ensino, oculta sob o eufemismo da democratização do ensino, agrava a distorção acima indicada, eis que, diante de classes numerosas, a ampla maioria dos professores atém-se à aula expositiva como recurso didático exclusivo (2004, p.24)</p> <p>[...] entrevistando informalmente professores reputados entre os alunos como excelentes, constatou-se que eles valem-se, na quase totalidade do período das aulas, do monólogo expositivo (2004, p.30)</p> <p>[...] muitos professores das Faculdades de Direito não se encaixam em nenhum desses modelos pré-fabricados, [...] por limitarem-se ao simples comentário da lei, e às vezes nem isso. (2004, p.51)</p>

QUADRO 19

WARAT, 2004	
Número e Hipótese	Citação

<p>9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado)</p>	<p>Sirve por tanto sólo como elemento generador para las drásticas modificaciones que nuestra educación normativa viene [...] (2004, p. 362)</p> <p>Ello conforma, sin duda, un proceso de socialización normativa altamente dogmático y persuasivo (2004, p.371)</p> <p>A cultura da cátedra (isto é muito sério no Direito) quer que nós sejamos para os outros. Ser para os outros é uma das maiores formas de alienação (2004, p. 417)</p> <p>Publicamente todos os professores concordam em que é necessário ensinar e pensar. Há que fornecer uma educação criadora. São cantos angelicais. Puro discurso. No fundo seguem comportando-se como senhores feudais, não saem da Idade Média (2004, p. 417)</p> <p>A aula como encontro de peregrinos no lugar da velha concepção da aula como lugar para a leitura, uma ideia medieval proveniente da liturgia romana: a lição como o conjunto de textos da Escritura ou dos Padres da Igreja lidos ou contados nos ofício litúrgicos. Uma operação de leitura pública para ouvintes silenciosos. Com alguns ingredientes, que degradam essa ideia medieval, a liturgia do ensino perdura até hoje; um hábito, diria, até arraigado nos ‘púlpitos jurídicos’ (2004, p. 417)</p>
---	--

	[grifo no original]
10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo)	Quando um professor examina, do modo em que normalmente o faz, está querendo que o aluno seja para ele. Fale o que ele quer ouvir. Um horror. (2004, p. 417)
11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade)	Algo que o paradigma positivista arrasou em parte, porém deixando-nos incrustada a ideia de que para ser um cientista, um intelectual ou um professor bem-sucedido era necessário ter o saber, ser depositário das verdades (2004, p. 410) [...] descobri, também que muitos de meus professores, por mim muito considerados, não eram boas pessoas, eram autoritários, roubavam a dignidade de seus alunos com sua soberba logicista ou seus jogos massônicos, eram fundamentalistas arrogantes [...] (2004, p. 426)
12. A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária	[...] ni los profesores ni los alumnos se encuentran, en su gran mayoría, preparados para concretizar muy rápidamente una nueva programación educacional, realizar el gran desafío a los partidarios Del mantenimiento inalterable de la didáctica tradicional (2004, p. 362) Algunos profesores de Derecho, muchas veces, manejan una información adquirida de una manera intuitivamente ingenua y la retrasmiten sin problematizarla, ni permitiendo la crítica de ese

	<p>material por parte de sus alumnos (2004, p. 371)</p> <p>Isso foi o que o mundo do saber moderno internalizou na escola como mandato institucional e logo todos reproduziram assumindo a falsa postura de transmissores do saber. Vive-se acreditando e ensinando que ser professor é ter saber, e ainda mais que os professores são gente na medida do saber que acreditam ter (2004, p. 410)</p> <p>Os professores transmitem conhecimentos, coisas do passado, ensinam sempre história, o que já foi (2004, p. 415)</p> <p>Culturalmente ser para os outros é empanturrar-se de informações, de verdades e citá-las, repeti-las com precisão quando você é inquirido (2004, p. 417)</p>
<p>14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas</p>	<p>Os exames são concursos de memória e subserviência ao saber do professor (2004, p. 417)</p> <p>A maioria dos professores é muito aberta, progressista, até o momento do exame, nesse instante tudo muda e você deve responder a velhas leis da cultura erudita ou é reprovado (2004, p. 417)</p>
<p>18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reprodutor da ideologia dominante</p>	<p>No asumen en ningún momento una actitud diferenciadora entre los planos de la descripción y la justificación. No advierten las implicancias ideológicas de la</p>

	<p>enseñanza del Derecho, el compromiso que adquieren frente a las estructuras de poder (2004, p. 371)</p> <p>Se argumenta en torno a la completitud y racionalidad del sistema de derecho positivo. [...] Se levanta, en suma, la imagen de la neutralidad normativa, filosofía ésta que impide reflexionar y categorizar sociológicamente los componentes ideológicos del acto normativo (2004, p. 372)</p> <p>O professor que atribui a si mesmo as pretensões de ensinar supõe encontrar-se na posse de um presumido saber, completo e indiscutivelmente verdadeiro, transparente por si só, e isto, na melhor das hipóteses. Na pior delas, devemos admitir que os professores estão no lugar de experts que reproduzem as condições de um saber a serviço daquilo a que hoje podemos chamar o Império Contemporâneo. São experts que hoje reproduzem o pensamento único [...] (p. 425)</p>
--	--

3.2 O professor reflexivo e o professor de Direito

A docência faz considerar que sempre há aqueles que sabem, e outros que sabem menos. Muitos não se dão conta que é justamente neste ponto que podem aprender muito, pois sempre haverá alguém com quem trocar experiências, ensinar e aprender. Essa questão na profissão docente proporciona responsabilidade, compromisso e qualidade, o que ajuda a construir a futura vida profissional do aluno.

Ensinar e aprender estão interligados, pois constroem o conhecimento (FREIRE, 1979) e este saber acontece o tempo todo, tanto no ambiente acadêmico, quanto fora dele, pois o homem e a realidade estão constantemente integrados, não sendo desconectos.⁹⁹

O professor reflexivo entende que aprender demanda um livre pensar e, quanto mais ele favorece a liberdade de pensar, mais estimula a aprendizagem. Neste movimento, precisa abster-se de preconceitos para, caso seja importante, poder flexibilizar seu modo de agir e transformar o paradigma segundo o qual funciona.

Promover a abertura docente para conhecer o inédito, com inteira e completa disponibilidade para mudanças, só se torna possível quando há campo para o questionamento e a dúvida a respeito daquilo que compreendemos como “verdade”.

O espaço das certezas é fechado, limitado pela possibilidade do “já conhecido”, enquanto que duvidar é abrir-se para novas experiências. Esta incerteza facilita a reflexão, pois abre espaço para respostas inusitadas, diferentes.

Questionando, pode-se tentar descobrir outras possibilidades e caminhar em direção ao interesse por aprender, conhecer. É possível, assim, ativar a própria capacidade de explorar, investigar a realidade e adquirir novas perspectivas do que se já conhece ou encontrar coisas inteiramente novas: enxergar o que não víamos antes.

O professor reflexivo é curioso, pergunta, explora novos horizontes, investiga realidades e se propõe a descortinar o desconhecido.

⁹⁹ Neste momento, a concepção de Freire (1979) a respeito da reflexão sobre a realidade é trazida: para ele, é um elemento que permite que o sujeito se reconstrua continuamente. Ele concebe uma relação dialética entre objetividade e subjetividade, sem dicotomia entre ambos.

A inserção da indagação mais crítica, da cogitação e do questionamento na docência jurídica é uma necessidade deste mundo para ajudar a pensar outro Direito a fim de reconstruí-lo.

Na educação de Dewey, a reflexão é fundamental ocorrendo antes e depois das experiências que são vivenciadas, pois a experiência amplia os conhecimentos e “enriquece o espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida” (TEIXIERA, 1978, p. 17).

A educação em Direito é entendida em seu sentido mais amplo de aplicação de métodos específicos que assegurem a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano¹⁰⁰ que atuará na condição de profissional do Direito.

No Brasil, o movimento da escola nova¹⁰¹, influenciado pelas ideias de John Dewey e, posteriormente, reforçado por Paulo Freire, buscou romper com a racionalidade mecanicista e reprimida da educação formal tradicional.

Considerado o pai do pragmatismo americano¹⁰², Dewey (2010) define educação como a reconstrução ou reorganização das experiências que se somam ao significado de experimentar, o que aumenta a capacidade de conduzir o curso de experiências subsequentes.

Neste sentido, a atividade educativa deve ser capaz de envolver uma compreensão do que está sendo aprendido e da própria aprendizagem para que se tenham condições de não se sujeitar a uma doutrinação mental ou a algum condicionamento, através da participação voluntária e lúcida no processo de educação.

¹⁰⁰ O dicionário Houaiss trás esta acepção da educação que adéqua-se ao propósito desta pesquisa e também ao conceito de educação presente na atual Constituição Federal Brasileira em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

¹⁰¹ Este movimento foi iniciado no Brasil na década de 20 e retomado em 1932 através do “Manifesto da Escola Nova”. Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço estavam presentes. Dentre outras questões, entendiam que a educação era a chave para acompanhar a transformação social brasileira que adentrava na era industrial. Também concebia o direito de todos à educação, cujo ensino deveria ser laico, público, livre e universal. Este movimento defendia o aprender a aprender, a renovação educacional e o ambiente democrático em sala de aula.

¹⁰² Dewey é o pensador pragmático mais associado à filosofia da educação, apesar do pragmatismo americano ter na pessoa de Peirce seu fundador (WINCH; GINGELL, 2007, p. 183).

San Tiago Dantas (1955, p. 17) preconizava que a verdadeira educação jurídica deveria afastar-se da didática tradicional baseada na “meditação em voz alta e na eloquência” e precisaria aproximar-se da vida prática

A verdadeira educação jurídica, aquela que **formará juristas** para as **tarefas da vida social**, **deve repetir esse esquema fundamental**, **colocando o estudante não em face de um corpo de normas**, de que se levanta uma classificação sistemática, como outra história natural, **mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução**. Só desse modo a **educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico** e guiar o seu emprego na solução de controvérsias. O estudo das normas e instituições constitui um segundo objetivo, absorvido no primeiro, e revelado ao longo do exame e discussão de problemas. [grifo nosso]

Também voltado para a educação pragmática que considera e respeita a experiência, Bastos (2000, p. 347) situa que o “desenvolvimento e o aprimoramento do ensino jurídico não podem privilegiar a dogmática e desprezar a pragmática e o método de pensar e ensinar o Direito.”

Dentro desta sistemática, o professor tem seu papel crítico importantíssimo em sala de aula buscando, primordialmente, ensinar a pensar.

O ensino do Direito ainda se atrela à pedagogia tradicional que prioriza a memorização, o conteúdo, a estrutura curricular, em detrimento do estímulo ao pensamento reflexivo e crítico do aluno.

Cardoso e Warat (1977, p. 61) juntam-se aos críticos deste estilo pedagógico

Toda transmissão autoritária do conhecimento gera como resposta a passiva memorização dos alunos, a construção, por parte dos mesmos, de um conjunto de imagens pré-fabricadas, que servem para lograr um título universitário mas que não habilitam a decisões maduras e autônomas. (CARDOSO; WARAT, 1977, p. 61).

Parreira (2008, p. 16), ao citar Libâneo, coloca que as práticas educativas são práxis sociais. Assim, o ensino jurídico, como uma prática educativa, é também, uma práxis social que serve como um instrumento essencial à convivência social e humana, comprometido com a qualidade de vida e seu aprimoramento.

Na condição de dirigente da coletividade presente em sala de aula, o professor necessita assumir a sua autoridade democrática sendo o coordenador deste meio social (DEWEY, 2010).

Para o autor, o professor é um líder intelectual de seus alunos e como tal precisa agir “como um líder e não como um ditador” (DEWEY, 2010).

Machado (2009) retrata que a postura docente no ensino jurídico de hoje, no estilo de aula-conferência que ainda vigora, perpetua o professor no centro do processo pedagógico e detentor exclusivo do lugar da fala sem espaço para o questionamento ou crítica da parte do discente.

Na mesma diretriz da crítica de Dewey, o autor corrobora a censura direcionada ao ensino acrítico do Direito que, segundo ele, está fundamentado no argumento de autoridade incentivado pela aula-conferência, sem espaço para o diálogo com o aluno

Fundada no argumento de autoridade (*ab auctoritatem*), a sistematização da ciência jurídica permanece ordenada nas cátedras segundo um modelo conservador [...]. [...] O professor fala a partir de um lugar privilegiado, que lhe permite manter sob controle a tônica e os rumos da discussão. O seu saber dogmático apresenta-se auto-suficiente, encontrando suas soluções apenas nas estruturas normativas onde estão selecionadas [...]. Além do que, toda vez que o professor delega o ‘lugar da fala’ o faz ao doutrinador tradicional, ‘renomado jurista’ e, sempre sob o argumento *ab auctoritatem*. [grifo no original] (MACHADO, 2009, p. 91)

Nesta linha da liderança democrática e ética, Rodrigues (1993, p. 79) designa qual é a relação ideal entre docente-discente quando analisa o papel de excelência do professor de Direito

O ideal? Uma relação aberta, franca, honesta, necessariamente democrática e não populista, que

permita a todos crescerem, professores e alunos, não apenas em conhecimento, **mas como gente – uma coisa rara no mundo jurídico – acadêmico**. Mas para essa questão a solução não é normativa (como também não o é para as demais). É preciso toda uma **mudança de mentalidade** que deve acompanhar as demais alterações que urgem ocorrer no universo do Direito. Felizmente parece que algumas delas já estão ocorrendo. [grifo nosso]

Enquanto o docente de Direito estiver entrando em sala com uma postura dogmática, agindo como reprodutor das leis e códigos, funcionando ao modo de instrumento de memorização de artigos, de recordação de conteúdos, estará longe de ser um formador geral e profissional, portanto, distante do papel de educador, afastado da realidade e desconectado do mundo complexo.

San Tiago Dantas (1955, p.18-19), na década de 50, alertava que o objetivo principal do professor de Direito era ministrar sua conferência de 50 minutos sobre pontos específicos do programa, pois “o ensino hoje (já naquela época) quase cem por cento sistemático e expositivo, sob a forma que os ingleses denominam *text system*” ainda predominava.

Parreira (2008, p. 17) afirma que o ensino jurídico hoje continua atrasado e longe de promover as habilidades cognitivas dos alunos uma vez que enfoca primordialmente a repetição de leis e conteúdos, portanto, ainda afastado da possibilidade de mobilizar sua capacidade de estabelecer “relações, abstrações, generalizações, e, muito menos [...]” de produzir “um aluno com um posicionamento crítico, socialmente significativo em face do seu exercício profissional.”

Se o ensino jurídico se concretiza através do professor, esta fossilização representa a obsolescência do ser docente, ainda resistente à assunção de sua função mediadora dentro de sala de aula e estimulador de novos questionamentos (DEWEY, 2010).

Rodrigues (1993, p. 81) afirma que “não há lugar no ensino do Direito para o aprofundamento de temas e muito menos para a dúvida.” A respeito da importância de se formar o mestre de Direito lúcido de sua

função de educador¹⁰³, Rodrigues (1993, p. 76) destaca que o domínio do conteúdo não é suficiente para que isto se efetive, pois só levará o professor a ser

o dono da verdade e não cumprirá a sua função, que é a de dar ao aluno apenas os instrumentos – as categorias – necessários para que este se autodesenvolva, não se restringindo a ser *macaco de auditório*. A qualificação docente é importante, mas apenas no momento em que se voltar à formação de educadores conscientes do seu papel acadêmico e social.

Esta docência antiquada demonstra a resistência pré-existente à proposta de mudanças didático-pedagógicas. Um fato que descortina esta condição é a constante e frequente aula-expositiva, estilo conferência, utilizada pelos professores investigados durante o período em que fiz a observação no diário de campo¹⁰⁴.

Trata-se da aula tradicional cujo estilo docente é típico da escola tradicional ou escola clássica em que a pedagogia é da essência, conteudística, conservadora, cuja importância é dada aos conteúdos apreendidos, ao estímulo da memorização e fixação das informações transmitidas (Dewey, 2010).

Machado (2009) fortalece este argumento quando, analisando a massificação do ensino jurídico que se realiza na época presente, diz haver “tendência de privilegiar matérias e disciplinas tecnológicas [...] em detrimento daquelas que apresentam um conteúdo mais reflexivo” (MACHADO, 2009, p. 98).

Neste estilo de aula, segundo Dewey (2010), a atividade educativa está focada no produto final, favorece o currículo e a estrutura em disciplinas que são isoladas da realidade do corpo discente. Nela o mais importante é ensinar todas as matérias e assuntos do programa previamente pensado por uma equipe isolada e afastada da realidade da vida em que estão inseridos os alunos (DEWEY, 2010).

Identificando-se com esta crítica ao ensino tradicional, Bastos (2000, p. 346) analisa o ensino jurídico dogmático, excludente de outras

¹⁰³ Toma-se aqui a ideia de educador, presente em Rubem Alves (2006), como sendo o responsável pelos cuidados necessários ao favorecimento do pleno desenvolvimento das capacidades humanas. Isto é mais amplo do que a simples transmissão de conhecimentos.

¹⁰⁴ Mais detalhamento presente no capítulo 5 desta pesquisa.

áreas de conhecimento científico, e afastado da vida, entendendo-o como um dos aspectos a serem modificados

Não se pode desvincular o ensino do Direito, enquanto proposta juridicamente consolidada de compreensão e percepção da vida, da própria vida. Da mesma forma, o ensino do Direito não pode estar dissociado da sua própria [...] ocorrência social. O estudante de Direito não pode ser levado a entender o Direito como uma abstração sem referências práticas – academicismo, ou uma prática sem referências conceituais – o burocratismo. Se o primeiro dissocia o ensino jurídico da sua ocorrência social e judicial, o segundo o separa da sua dimensão reflexiva, e as duas dimensões, conjuntamente, impedem o seu desenvolvimento integral.

Rodrigues (1993, p. 16) numa visão crítica da estrutura curricular do ensino jurídico posiciona-se dizendo que

os currículos são, regra geral, unidisciplinares – no sentido de que se voltam preponderantemente para as matérias codificadas (dogmáticas) – e os programas estanques. O paradigma curricular se apresenta com uma duração média de 5 anos e é normalmente fixo ou pouco flexível, além de, apenas excepcionalmente apresentar habilitações específicas.

Esta estrutura ainda predominante nos cursos de Direito investigados está representada pelos professores observados durante o período de campo. Em suas aulas, durante o tempo em que se esteve presente nas IES, o âmagô estava na forma, excessivamente preocupados com o cumprimento do conteúdo estabelecido pela estrutura de seus cursos e também com o exigido na futura prova da OAB¹⁰⁵.

¹⁰⁵ Hoje, a prova da OAB pode ser considerada como um ato pedagógico institucionalizado e como tal, é um ato de violência simbólica já que se trata de uma imposição arbitrária de um determinado arbitrário cultural (Bourdieu; Passeron, 1982). Não cabe neste trabalho adentrar nesta questão. Entende-se que apesar de positiva a ação da OAB, através do exame de ordem, tentar “evitar a perda da qualidade dos cursos e incentivar a requalificação do ensino

Bastos (2000, p. 363) afirma que

[...] as faculdades de Direito não podem assistir atônitas à invasão dos espaços acadêmicos pelas corporações profissionais. Não é papel das corporações ensinar: o saber não pode ser submetido à corporação, que deve supervisioná-lo mas não defini-lo ou predefini-lo.

Com isto, eles mostram que em sua prática ainda há uma visão do processo de ensino e aprendizagem direcionada para o produto final.

Dewey (1978) aponta que esta forma de educação estimula a submissão, a obediência e a repetição de modelos por parte dos alunos.

Rodrigues (1993, p. 55) destaca a visão de Bastos sobre a necessidade da reformulação dos cursos jurídicos e mostra que ela perpassa pela interseção entre os currículos e a necessidade social para que se consiga sair do tecnicismo

[...] Os currículos jurídicos numa sociedade moderna não podem estar exclusivamente voltados para a macrolegalidade, devem abrir-se, para compreender e implementar o mundo das modernas organizações, esta promessa de microlegalidade. [...] Fazer uma leitura interdisciplinar da realidade social, compreendê-la dentro das modernas dimensões do conhecimento [...]

John Dewey (1978, p. 46) aduz que esta pedagogia tradicional ignora e nega o fato de que a atividade reflexiva e lógica é inata ao ser humano e que pode ser estimulada através da curiosidade e por condições exteriores.

Nesta, por ele denominada *escola velha*,

a matéria, ou disciplina de estudo, **é o fim da instrução, o que determina o método.** [...] **o papel do aluno é receber e aceitar.** [...] O ideal não é acumulação de conhecimentos, mas o desenvolvimento de capacidades. Possuir todo o

conhecimento do mundo e perder a sua própria individualidade é destino [...] horrível em educação [...]. [grifo nosso]

Analogamente, pode-se dizer que assim acontece na universidade velha¹⁰⁶ que está à vista nos cursos de Direito percorridos, onde existe o estudo fatigante e que prioriza o armazenamento de informações.

Bastos (2000, 362) lembra que Rui Barbosa já mostrava o envelhecimento da didática do ensino jurídico e afirmava “na sua lucidez prospectiva: o nosso método de ensino é um método de não aprender. De que vale o Direito sem a vida?”.

Nesta crítica à pedagogia enfatiada, Rodrigues ironiza (1993, p. 81) ao dizer que

por tudo isso as salas de aula de um curso de direito muitas vezes lembram mais um *velório* do que um lugar de formação de profissionais, que pela sua titulação, irão desempenhar papéis estratégicos na sociedade. E o pior é que alguns (ou muitos) ainda acreditam que o *de cuius* vai ressuscitar. [grifo no original]

Bastos (1981) criticando a estrutura curricular e destacando a importância de se repensar esta condição dos cursos jurídicos afirma que eles permitiram o resfriamento e acomodação da capacidade reflexiva do aluno.

Indicando a necessidade de se abandonar esta pedagogia, Parreira (2008, p. 18) coloca que esta concepção de currículo e ensino precisa ser questionada “visando outro tipo de ensino que valorize a formação de processos mentais, isto é, ensinar a pensar os códigos necessários para a compreensão da ciência jurídica.”

Faria (1987, p. 44) ao analisar a estrutura curricular dos cursos de Direito afirma que as matérias denominadas introdutórias são as que teriam a função criativa e especulativa uma vez que os cursos jurídicos do país baseiam-se no positivismo normativista em que “o direito pode ser ensinado se forem transmitidas as premissas básicas do sistema”,

¹⁰⁶ Utiliza-se esta expressão para designar uma estrutura de ensino presente na universidade cuja pedagogia é tradicional - caso das faculdades de Direito investigadas em aproximação simples à estrutura da denominada escola tradicional ou escola velha.

mas acabaram ficando mais com a função de informar, estereotipadamente, os alunos acerca da linguagem necessária ao aprendizado da dogmática jurídica.

O autor (1987, p. 45) prossegue em sua crítica alegando que

o elenco de **disciplinas assim estudado faz com que o direito apareça para o estudante como uma série de dados sem vinculação**. Não bastasse isso, os institutos jurídicos não são apresentados aos estudantes com referência aos problemas concretos que os geraram, mas sim como soluções definitivas em conformidade com as leis vigentes. [...] o ordenamento jurídico é apreendido somente em suas partes constitutivas, sem uma visão orgânica do conjunto e **sem que a maioria dos alunos tenha a concepção global do que ocorre**. Com o passar do tempo, portanto, **a ausência de raciocínio crítico e problematizante termina por cristalizar, congelar, burocratizar, enrijecer e esclerosar um conhecimento jurídico crescentemente setorializado em múltiplas áreas de especialização**, impedindo por completo sua adaptação às novas situações sociais. [grifo nosso]

Esta estrutura pedagógica jurídica arcaica afasta-se da escola moderna de Dewey (1978) em que o pensamento é visto não como o armazenamento de informações, mas sim como um processo consciente de aprender os elementos da matéria com as experiências da vida.

Bastos (2000, p. 356), propondo aspectos para mudança do ensino jurídico, destaca que na “[...] história do ensino jurídico no Brasil, [...] se privilegiaram mais os conteúdos memorizativos do que a forma e os meios de apreendê-los ou apreendê-los, o raciocínio jurídico.”

Anísio Teixeira (2010), avaliando o pensamento de Dewey, diz que sua educação é um processo de reconstrução e reorganização da experiência feita a partir da reflexão. Esta reflexão leva se necessária, a uma reciclagem para que se possa retomar cursos, com novas experiências e reflexões, formando um ciclo contínuo.

Na docência universitária, os professores são os responsáveis por instituir e manter este processo docente reflexivo para que a formação profissional consiga ser completa para estimular os alunos a olharem as situações com visão indagadora.

A partir desta incerteza diante dos fatos da vida, o aluno precisa ser capaz de solucionar suas dúvidas e, ao mesmo tempo, recomeçar a criá-las (DEWEY, 1978). É o professor o garantidor de que isto efetivamente aconteça em sua sala de aula através da reflexão.

O educador americano (1978) enfatiza que na problematização – essencial na pedagogia progressista – o trabalho reflexivo junto com o aluno é fundamental e o seu principal incentivador é o docente.

Tal problematização implica, segundo Freire (1996, p. 42 e p. 22), na mudança da postura docente, de um “*elitismo autoritário* dos que se pensam donos da verdade e do *saber articulado*” [grifo no original], a uma “reflexão crítica sobre a prática” capaz de “criar as possibilidades” para a produção ou a construção do conhecimento junto com os alunos.

O mecanismo do pensamento reflexivo proposto pelo filósofo americano pode ser encontrada na visão que Faria (1987, p. 50) tem da reforma do ensino jurídico que, segundo o jurista, perpassa pelo estímulo dos estudantes para a discussão de questões da vida jurídica e pela sua preparação “à investigação, reflexão, pesquisa e dúvida metodológica.”

Assumindo sua docência reflexiva, o professor de Direito abre possibilidade para aprimorar sua práxis pedagógica¹⁰⁷, que, segundo Freire (1996), é o oposto da dominação e alienação e não pode ser reduzida somente a técnicas.

Warat (2004) enuncia que, regra geral, ainda se pratica uma docência jurídica como ato de alienamento do aluno, com uma didática que atormenta e está recheada de medos, e cerceamentos, com um professor autoritário e ditador.

O professor de Direito ao aceitar a sua práxis, admite ser agente de renovação, compreendendo e se conscientizando acerca de sua função formadora, social em sala de aula, gerando uma ação constante para atingir o seu papel transformador.

¹⁰⁷ A práxis é um conceito constante na obra de Paulo Freire. Está ligada ao pensamento, à análise, à compreensão do papel da educação, aos conceitos de diálogo, ação-reflexão, autonomia, docência, e “pode ser compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora, [...] gerando um processo de atuação consciente que conduza a um discurso sobre a realidade para modificar esta mesma realidade.” (REDIN; ZITKOSKI (Orgs.), 2008, p. 331).

A imagem do professor de Direito retratada nas obras consultadas é de um profissional que não se considera um profissional da educação, portanto, descompromissado desta atividade.

Santos (2006, p. 101) reforça a ideia de Marques a respeito do compromisso social da docência quando sustenta que

é ela a responsabilidade social muito concreta do professor que tem na sala de aula seu campo eminente de luta política e sua trincheira por excelência. Significa uma presença muito concreta [...] O professor fala, mas sua palavra não é somente uma palavra *diante* da classe, é uma palavra *dentro, com e para* a classe. [grifo no original]

Faria (1987) assevera que pensar o ensino jurídico se atrela a questões sobre o modo de ensinar, o que ensinar e para quem ensinar.

Esta interpelação converge com as ideias de Dewey (1978) a respeito da preparação de aulas do professor reflexivo quando afirma que, ao aprontar sua aula, o docente reflexivo precisa se perguntar:

- Quais experiências e estudos os alunos trazem e que são correlatos ao assunto atual?;
- Como posso auxiliá-los para que sejam capazes de fazer as conexões necessárias?;
- Quais as suas necessidades que serão as alavancas para o aprendizado?;
- Como individualizar o objeto da aula considerando suas peculiaridades?;

Melo Filho (1986, p. 100), argumentando sobre “a operacionalização do raciocínio jurídico” em sala de aula, destaca que sua função é “implementar o desenvolvimento do poder mental dos alunos de Direito, habilitando-os a pensar por si mesmos.”

Para Dewey (1978), a função da educação é desenvolver as capacidades básicas e inatas do pensar reflexivo, presentes no homem desde a infância.

Tal aperfeiçoamento, segundo o educador americano (1978), aparece a partir de um método de ensino que objetive a formação de hábitos de pensamento reflexivo, incentivando a curiosidade, preparando, nas situações experienciadas, as devidas conexões que futuramente irão promover fluxos de sugestões que criarão problemas receptivos a consecução de novas ideias.

A verdadeira educação visa, portanto, capacitar o pensamento do aluno para que ele possa estar sempre aberto à resolubilidade de novos problemas.

Warat (2004) se aproxima da ideia do filósofo americano quando defende a descrença aplicada ao processo de aprendizado. Para o autor brasileiro, sempre se aprende algo quando se faz desaparecer alguma crença, culto ou ideia anterior, revelando para o aluno a possibilidade que possui para produzir algo novo, desconstruir o saber institucionalizado ou pré-estabelecido. Para Warat, este é o papel do professor.

Também nesta linha de pensamento, Lyra Filho (1981, p. 3-4) defende que

o **professor autêntico** limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhe parecem cabíveis; mas **não impõe o seu ponto de vista**. Ao contrário, **estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir seu próprio rumo**. [grifo nosso]

Para o pensador americano, a ideia de educação é oposta a do aprendizado da teoria isolada da realidade vivida pelo aluno, daí a razão pela qual, nesta pedagogia tradicional, surge a equipe discente fatigada, desinteressada, entediada, típica da educação clássica.

Barreto (1979, p. 83) registra que os professores necessitam se interessar por assuntos específicos que tenham importância para a formação dos bacharéis, pois assim

ter(ao) uma adaptação permanente do ensino jurídico aos problemas da realidade cotidiana, impedindo que o ensino teórico distancie-se da prática. Somente deste modo poderemos pretender integrar o ensino do direito na sociedade contemporânea.

Este é o retrato dos cursos jurídicos, segundo Ferraz Júnior (1979, p. 70), que vê a premência da mudança da estrutura do ensino jurídico porque “[...] a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática.”

Hoje, as aulas de Direito que lançam mão do comentário de códigos são o reverso do ideal reflexivo. Rodrigues (1993, p. 70) analisa que nelas “o aluno não aprende a raciocinar, a interpretar a lei, pois recebe um paradigma dogmático pronto, o qual, em muitas situações de sala de aula, sequer pode ser questionado.”¹⁰⁸

A mudança da aula centrada no professor para a pedagogia centrada no aluno, progressista de Dewey, trás um papel crucial do professor, exigindo-lhe mais reflexão e posicionamento docente, para que consiga associar efetivamente os interesses dos alunos, e possa assegurar o seu desenvolvimento intelectual com experiências educativas.

Melo Filho (1986) reforça a opinião de Comparato sobre o fato de que o ensino jurídico deve ter o papel de suscitar dúvidas, gerar incertezas, como método de pensamento, enfim, ultrapassar sua atuação exclusivamente na área das certezas.

Esta dinâmica de pensamento é definida por Dewey (1910) como pensamento reflexivo uma vez que se estrutura por meio de uma corrente coordenada de ideias com a finalidade de controlar este fluxo de ideias através de um exame pessoal de pesquisa e investigação.

Este pensamento reflexivo, segundo ele, procura, metódica e conscientemente, descortinar todo tipo de conhecimento ou crença pré-existente que se fundamentam e se estruturam com argumentos e conclusões subseqüentes.

O sentido do termo reflexão em Dewey (1910) vem ressaltar o aspecto auto-regulador do pensamento, pois este começa quando se investiga o valor e a idoneidade de qualquer índice particular, ou seja, quando se ousa verificar a sua validade.

Em outros termos, para o autor americano, o pensamento reflexivo implica em superar a inércia que o leva a aceitar passivamente sugestões (DEWEY, 1910, p. 13).

Neste viés, a respeito da importância da reflexão, Lyra Filho (1981, p. 17), avaliando a dogmática predominante nos cursos de Direito atrelada à especialização quando esta é desnecessária, menciona que este dogmatismo gerou um ensino jurídico exclusivamente técnico. Esta

¹⁰⁸ A leitura do código em sala, pelos professores participantes desta averiguação foi notada durante a observação das aulas pela pesquisadora. Concorda-se com Rodrigues (1993) quando ressalta que a análise dos códigos é um momento do processo didático-pedagógico, mas não o principal na formação dos profissionais da área que precisam ter dinamismo para acompanhar a alteração da legislação.

tecnicidade e hiperespecialização desvinculadas da realidade sócio-econômica mais ampla são alienantes e sustentam a não criticidade dos formandos

[...] o curso breve, superespecializado, tecnicista é tão curto de visão quanto encolhido no tempo; só cria pseudoespecialistas de tipo subalterno; e, de técnicas, ensina quanto baste ao aluno para tornar-se um profissional bonzinho e bem mandado. Em suma, dá tributo à estrutura assente, que pede a mão-de-obra *sem cabeça*.”

Faria (1987, p. 49) representa bem a crítica dos autores a respeito do que seja o ensino jurídico ainda hoje: focado principalmente – ou quase que exclusivamente – no currículo e na estrutura disciplinar, “de natureza exclusivamente técnica e profissionalizante”.

Esta crítica de se ter um foco na disciplina com a teoria isolada das experiências vividas pelos alunos é o que Dewey intitula de pedagogia conteudística, típica da escola clássica. No caso do curso de Direito, típica das faculdades de Direito clássicas, mas que na época contemporânea continuam predominantes.¹⁰⁹

Rodrigues (1993, p. 72) situa a problemática apontada por Coelho sobre os formandos dos cursos de Direito que continuam sem criticidade para compreender o porquê fazem e agem profissionalmente de certa maneira justamente devido à carência de reflexão em sua formação que privilegia a repetição e o fazer inconsciente.

Penso que a educação jurídica deve ser totalmente revista. Ao invés de cursos de treinamento profissional, para formar operários qualificados do Direito, que não sabem o que fazem, devem as Escolas de Direito formar juristas que saibam, conscientemente, que seu trabalho é de construção de uma sociedade, pelo menos melhor do que a que aí está.

A docência universitária em Direito precisa ser identificada como uma profissão.

¹⁰⁹ Nas observações registradas durante a investigação, pôde ser extraída esta preocupação conteudística na fala de alguns professores.

Esclarecendo sobre a identidade sócio-profissional da docência universitária, Zabalza (2004) ressalta que a identificação com a atividade de professor universitário é um sinal de *status* social.

Prossegue dizendo que apesar desta referência, o professorado universitário ainda possui um reconhecimento secundário tanto por eles próprios quanto pelo público

Dito em termos simples, **muitos professores universitários autodefinem-se mais sob o âmbito científico** (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos)¹¹⁰ **do que como docentes universitários** (como ‘professor’ de...). **Sua identidade** [...] costuma estar mais **centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes**. Certamente muitos **professores universitários ficariam surpresos** caso um **colega** lhes **confessasse que nunca leu um livro científico sobre sua especialidade**. Eles não entenderiam a razão que levaria o colega a não estar atualizado sobre o conhecimento científico que seu trabalho requer; em contrapartida, **talvez** (é apenas uma hipótese) o **escândalo fosse menor se o colega confessasse que nunca lera nada sobre ‘didática da especialidade’, ou sobre como ensinar o conteúdo que está sob sua responsabilidade**. [grifo nosso] (ZABALZA, 2004, p. 107)

Este é um dos pontos mais difíceis da docência universitária que é possível ser aplicada à docência jurídica: ter uma identidade profissional definida.

Tal identidade docente “descompromissada”, já que a atividade é apresentada como secundária pelos autores, desencadeia um empenho à meia força.

Conforme afirmado, dentre outros, por Rodrigues (1993), o fato de o advogado ser profissional competente não garante sua qualidade docente. Recorde-se que a tarefa docente implica em dar aulas, pesquisar e desenvolver novos temas e ideias (BARRETO, 1979, p. 85).

¹¹⁰ Neste contexto pode-se acrescentar as carreiras jurídicas, incluindo o advogado, o promotor, o juiz, o procurador, o defensor público e outras esferas.

Atrelada a isto está a questão salientada que os professores são selecionados no mercado de trabalho, pois a preparação para esta atividade docente de nível superior sempre esteve orientada para um domínio conteudístico, desprovida da qualificação específica para esta tarefa, e/ou para “o exercício das atividades vinculadas a ele.” (ZABALZA, 2004, p. 107).

Mello (2003, p. 11), defendendo a inovação educacional, junta-se àqueles que trazem à baila esta situação do profissional do Direito:

Curso de tradição, formal, o Direito tem-se revelado bastante resistente a mudanças didático-pedagógicas. Em sua maioria, os docentes não são profissionais formados para o magistério; são bacharéis em Direito, juízes, promotores, procuradores, advogados que decidiram ministrar aulas. **E suas práticas educativas estão baseadas nos modelos daqueles que lhes ensinaram, ou seja, aulas expositivas [...].**[grifo nosso]

Zabalza (2004, p. 107) reforça esta realidade encontrada no meio do ensino superior de Direito¹¹¹ afirmando que “um dos aspectos mais críticos dos professores [...] tem sido justamente o de ter uma *identidade profissional indefinida*.” [grifo no original].

O professor reflexivo é aquele que sabe se preparar para ser docente, buscando a todo momento os conhecimentos e as habilidades exigidas para o desempenho desta profissão, que vão além do conhecimento científico da disciplina que ministra.

A docência – principalmente a reflexiva – exige conhecimentos específicos para seu exercício adequado, e a afirmativa que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão não profissional (ZABALZA, 2004).

Segundo Dewey (2010, p. 78-79),

O professor, mais do que qualquer outro profissional, tem que olhar para o futuro com uma visão de longo alcance. [...] **O advogado está interessado em ganhar a ação para seu cliente ou livrá-lo de alguma complicação legal em que**

¹¹¹ Mais informações a este respeito podem ser encontradas na avaliação dos resultados da pesquisa de campo no seguimento deste trabalho.

tenha se metido. Se vai além disso, o advogado também se torna um educador. O educador, pela própria natureza da sua profissão, é obrigado a ver seu trabalho no presente em termos do que ele significa ou deixa de significar para o futuro cujos conteúdos estão conectados com o presente. [grifo nosso]

A docência tradicional, principalmente a não reflexiva, mantém o ensino autista, isolado das experiências do mundo real, não qualificando os alunos para refletirem, enfrentarem e superarem por si próprios suas futuras experiências.

A respeito do papel do formador, Alarcão (1996, p. 18-19) coloca que

nesta óptica, o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön retoma assim a pedagogia deweyana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Esta verdade é tanto válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na ação, [...] um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as consequências que delas decorrem.

Cunha (2008, p. 475) sintetiza a complexidade da docência reflexiva e a premência de mudança de postura docente tradicional esclarecendo que

protagonizar a mudança na direção aqui defendida envolve esforços intencionais. É preciso assumir [...] os pressupostos da ruptura paradigmática. E essa se faz com [...] imprescindível **vontade de fazer diferente. A autoridade docente,** historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, **precisa ampliar** essa legitimidade **pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão do professor.** [grifo nosso]

3.3 Argumentos epistemológicos da investigação

Compartilha-se do pensamento que percebe o objeto de estudo do Direito mais amplo¹¹², para além do exame legislativo, uma vez que “a identificação entre Direito e lei pertence [...] ao repertório ideológico do Estado, pois na sua posição privilegiada ele desejaria convencer-nos de que cessaram as contradições, que o poder atende ao povo em geral e tudo o que vem dali é imaculadamente jurídico, não havendo Direito a procurar além ou acima das leis.” (LYRA FILHO, 1986, p. 8).

Entende-se que o professor na sua condição de educador em Direito irá imprimir na sua docência seu modelo filosófico de compreensão do fenômeno jurídico e, independentemente de qual seja sua posição frente a isto, precisa refletir sobre o seu papel quando exerce a docência.

Ele não pode ser mero executor de uma tarefa, especificamente, a de dominar conteúdos e/ou técnicas para transmissão de conhecimento essencial à formação profissional do aluno, pois se assim o faz, negligencia a docência crítica, questionadora e privilegia o tecnicismo (“descendente imediato” do positivismo) (BAZZO, 2007, p. 56).

No estado de pesquisadora desta ciência focada para a relação entre Direito e Educação, é mister realizar um exame detalhado, especificamente da função do professor, para que se possa ampliar sua compreensão frente à ciência que está ensinando, uma vez que “o Direito autêntico e global não pode ser isolado em campos de concentração legislativa” (LYRA FILHO, 1986, p. 10). Entende-se que isto só será viável se encontrarmos um professor consciente e reflexivo a respeito de sua função e do conteúdo pelo qual é responsável.

Melo (1997, p. 104), reafirmando os dizeres de João Batista Villela sobre a análise do Direito, adverte ser

necessário que no estudo de Direito jamais se perca de vista o seu pertencimento a uma tessitura maior, sob pena de não se entender o fenômeno

¹¹² Esta concepção é o ponto de partida que desencadeou a tentativa de entender o grau de reflexão do professor de Direito e embasar a convergência interdisciplinar desta pesquisa. Entretanto, não é centro deste trabalho esquadriñar qual o objeto de estudo do Direito e as diversas correntes que procuram analisá-lo.

social de que ele é um dos instrumentos de controle e de não se entender nem mesmo o seu próprio objeto estritamente considerado. A recorrência torna-se, por conseguinte, uma atitude inadmissível no ensino jurídico, **sob este sentido, de que é imperioso sustentar uma via permanente de alimentação do Direito pelas outras ciências sociais, sobretudo as humanas.** [grifo nosso]

Pensar a educação em Direito conectando ciência jurídica e ciência da educação, voltando os olhos para o docente, enriquece a compreensão do fenômeno estudado que são conexos e indivisíveis.

Bittar (2001) defende a profissionalização do trabalho docente que, segundo ele, deve ser considerado parte integrante da carreira jurídica. O autor expõe como a docência jurídica está, paradoxalmente, desvalorizada no mundo profissional do Direito apesar de ser essencial a esta ciência quando expõe que

[...] a carreira da docência jurídica, não obstante sua secular importância para a formação de bacharéis em Direito, parece encontrar-se à margem da atenção profissional do Direito. Tanto isso é verdade que sequer se costuma incluir entre as profissões e carreiras jurídicas a docência. Determinados preconceitos, ideologias, tradições, práticas, mentalidades e peculiaridades da área do Direito, que pode se chamar de ciência aplicada, marginalizam a docência para o campo da subprofissão, do *hobby*, do prazer pessoal, da realização espiritual, da vazão de vocação inata, de espaço para a manifestação da vaidade intelectual. [...] “Mas, há que se considerar com seriedade o estatuto profissional do docente, dentro de uma política maior de engajamento na estrutura do ensino jurídico.” [grifo no original] (BITTAR, 2001, p. 104)

Desta maneira, este trabalho não prioriza análise legislativa sobre ensino jurídico enquanto ramo específico do Direito Educacional (Bastos, 2000), mas sim, conflui os conhecimentos a respeito do professor reflexivo presentes na ciência da educação para melhor compreender o docente de Direito.

Melo (1997, p. 110) faz voz com Reale quando afirma que “a interdisciplinaridade é uma das condições básicas do conhecimento contemporâneo de tal forma que uma descoberta feita num dado setor do conhecimento desde logo repercute nos demais, formando um todo indecomponível.”

Trazendo à tona o art. 43¹¹³, inciso V da LDB, e expondo o que entende sobre a moderna gnosiologia, Melo Filho (1997, p. 109) estabelece a necessidade de se correlacionar setores heterogêneos e matérias diversas no ensino do Direito “[...] permitindo-se, através da interdisciplinaridade, um total enriquecimento mútuo, valendo acrescentar, nesse particular, que o Direito não é fenômeno isolado [...].”

O professor é o ponto central na formação de um jurista capaz de se libertar do condicionamento dogmático ainda presente nos cursos jurídicos do país e, para isto, ele carece de engajamento com sua prática docente, com participação ativa e lúcida das consequências de seus atos.

Não se pode falar de modificação de ensino jurídico e de uma noção de Direito sem focar na mudança do corpo docente. Eis aí o principal motivo desta proposta investigativa.

Bastos (1997), lembrando sobre o papel de formação e ponderação jurídica das faculdades de Direito, ressalta que elas devem retomar sua função reflexiva.

O autor escreve que a CAPES¹¹⁴ e o CNPq¹¹⁵ vêm assumindo papel importante no incentivo à formação docente e à pesquisa jurídica que, segundo a visão do jurista, deve estimular a resolução de problemas

¹¹³ O inciso V, do art. 43 da LDB a respeito dos princípios do ensino superior preconiza: “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração.” No mesmo sentido, o art. 6º, parágrafo único da Portaria 1886/94 estimula a interdisciplinaridade como a base do currículo do Direito: “as demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.”

¹¹⁴ CAPES significa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pertence ao Ministério da Educação e tem como papel a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) nos estados da federação. In: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em 7 de julho de 2010 às 23h.

¹¹⁵ O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq é agência do Ministério da Ciência e Tecnologia cuja função é o fomento da pesquisa científica e tecnológica e formação de recursos humanos para pesquisa no país. In: <http://www.cnpq.br/cnpq/index.htm>. Acesso em 7 de julho de 2010 às 23h30.

e não exclusivamente a busca por acórdãos ou doutrinas que fundamentam trabalhos acadêmicos:

[...] somos profissionais destinados e voltados para resolver problemas. Quando nos convenceremos desta realidade, à medida que os advogados forem se convencer que a sua função, a su finalidade social, está mais voltada para a solução de problemas (lembremo-nos de San Tiago Dantas, que procurou trazer esta questão para o cotidiano da formação do advogado), estaremos dando uma contribuição enorme para modernização do país e para adaptação das normas à vida e não às ideias puras. (BASTOS, 1997, p. 54)

A crítica à docência é recorrente, mas a proposta aqui não é analisá-la tomando em conta a legislação que regula o ensino e aquela convergente com o ensino jurídico, casos, por exemplo, da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei n. 9.394, de 20.12.96) e da Portaria MEC n. 1886/94¹¹⁶.

Melo Filho (1997, p. 104) salienta que esta Portaria amplia o ensino jurídico para além das disciplinas profissionalizantes incluindo matérias que “estimulam a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico” [grifo no original].

Os autores investigados se preocuparam com a avaliação das propostas de mudança legislativa em termos de currículo jurídico, incluído o ensino nas faculdades de Direito, e analisam vários aspectos relacionados com a crise do ensino jurídico, dentre os quais, a desvalorização da carreira docente como um dos itens que geraram e geram a insuficiência qualitativa do ensino do Direito.

Esses autores ressaltam que embora a LDB¹¹⁷ e a Constituição Federal direcionem a formação docente do ensino superior para o nível

¹¹⁶ Esta Portaria fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

¹¹⁷ O art. 67 da LDB reforçou o princípio constitucional, disciplinando que os estabelecimentos de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, garantindo-lhes, em seus estatutos e planos de carreira do magistério público condições adequadas de trabalho. Apesar de este artigo direcionar para o magistério público, como se trata de princípio geral da educação, esta valorização dos profissionais da educação também deve ser aplicada pelas instituições privadas. O artigo menciona: “ os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público [...]”

de pós-graduação, com “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”¹¹⁸ (BITTAR, 2001, p. 29), o esforço legislativo por si só ainda não eliminou a negligência das instituições de ensino superior – principalmente nas particulares - com o corpo docente¹¹⁹ que ainda permanece, de modo geral, sem plano de carreira definido e remuneração adequada e incentivadora para dedicação exclusiva à esta profissão¹²⁰.

A valorização do profissional significa prestigiá-lo, incentivá-lo, estimulá-lo para que melhor possa desempenhar suas atividades docentes¹²¹. A Constituição Federal de 1988 procurou dá-lhe o *status* devido para que tivesse a adequada valorização social e do ordenamento jurídico a fim de exercer a formação dos futuros profissionais.

A atividade do magistério protegida pela LDB expande-se para atividades fora do período de permanência em sala de aula, incluindo, dentre outras, o tempo necessário gasto, extra-classe, com leituras, cursos de atualização, preparação de aulas, correção de provas, todas devendo serem inseridas na condição de carga de trabalho, conforme o inciso V do artigo 67.¹²²

Apesar do exemplar detalhamento dos autores investigados a respeito deste declínio do ensino do Direito, não há em nenhum deles, um estudo a respeito da postura reflexiva do professor.

Exemplo avaliado é o do art. 43 da nova LDB que estabelece uma das finalidades da educação superior – aí se insere o ensino jurídico: “I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.”

¹¹⁸ O artigo 207 da Constituição Federal estabelece que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

¹¹⁹ O art. 206, V da Lei Máxima determina como o princípio básico do ensino a valorização do profissional do ensino com plano de carreira determinado e adequado: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V. valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;[...]”

¹²⁰ No questionário é possível encontrar as respostas à indagação a respeito do plano de carreira.

¹²¹ A atividade docente segundo a legislação integra a atividade de ensino, pesquisa e extensão. No questionário aplicado há uma investigação sobre como o docente enxerga esta questão.

¹²² O inciso V do art. 67 da LDB visou dar condições adequadas de trabalho para o professor com a devida remuneração para atividades fora da sala de aula: “[...] (v) período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho;[...]”

Melo Filho (1997, p. 105) reforça este ponto de vista ao comentar que

[...] o desenvolvimento do ‘pensamento reflexivo’ constitui-se na maior preocupação metodológica do ensino jurídico de graduação que deve ser capaz de estimular o raciocínio e a criatividade, de exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, ou seja, aptos para entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo.” [grifo no original]

A pesquisa jurídica está consoante com o espírito do ensino jurídico presente na LDB, art. 43, inciso III: “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.”

Identificando-se com esta previsão, o art. 4º da Portaria 1.886/94 também estabelece que no ensino jurídico deve haver espaço à pesquisa e iniciação científica.

Melo Filho (1997, p. 107) assim interpreta tal regra:

Vale dizer, como parte do ensino jurídico do aluno a *pesquisa* pode ser investigação teórica – levantamentos bibliográficos, seleção de jurisprudência, etc. – ou empírica – questionários estatísticos, entrevistas, etc. -, preparando o futuro bacharel não só para interpretar e aplicar o Direito, mas também para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com o ‘desenvolver do homem e do meio em que vive.’ [grifo no original].

O estudo legislativo abordado pelos autores examinados é fundamental. Entretanto, entende-se que também é útil ao desenvolvimento do espírito científico da educação em Direito verificar de que maneira o professor de Direito vê sua função docente para confrontá-la com as críticas feitas na bibliografia a fim de checar se são confirmadas ou refutadas.

Na atividade científica existem inúmeras possibilidades de se conhecer e diversas formas de se colocar uma questão ou um problema.

Ao cientista é importante ter um olhar apurado e específico para enxergar os fatos que se lhe apresentam e que podem ser vistos com uma perspectiva diferente.

Nesta investigação, opta-se por olhar o objeto a ser apurado – o professor de Direito – com a postura indagativa da corrente da docência reflexiva¹²³.

No desenvolvimento de busca, ao pesquisador demanda-se evitar o julgamento e sim investigar, explorar, e inquirir antes de concluir. Mesmo a sua conclusão é temporária e circunscrita ao momento e a realidades temporárias.

Este capítulo trouxe as afirmações mais encontradas pelas referências bibliográficas pesquisadas nas últimas décadas acerca do ensino jurídico juntamente com as bases epistemológicas deste trabalho.

Da mesma forma, retirou-se destas constatações, as hipóteses a serem testadas pela pesquisa e que ensejaram a elaboração do questionário. Elas também desencadearam a estruturação da hipótese de que o professor de Direito não reflete sobre sua ação pedagógica, igualmente inserida no instrumento de pesquisa.

Em seguida, encontra-se a metodologia de campo utilizada.

¹²³ O modelo do professor reflexivo utilizado neste trabalho está detalhado neste capt. 3.

4 DETALHAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO E RESULTADOS

Neste capítulo é feita uma imersão no processo da investigação. Registra-se aqui a visão da pesquisa de campo lembrando que ser professor nunca foi uma tarefa fácil, mas é algo estimulante.

4.1 Elaboração do questionário à luz dos autores levantados

Conforme mencionado anteriormente, de início foi pensado realizar pesquisa qualitativa com entrevistas, mas diante da realidade dos professores de Direito que o senso comum estabelecia, seria difícil conseguir aplicá-las, pois não teriam muito tempo disponível para este tipo de pesquisa.¹²⁴

Devido a esta condição disseminada no senso comum do meio jurídico, o universo de respondentes seria bem menor porque, provavelmente, poucos professores seriam encontrados na condição de exclusivamente docentes, e que permaneceriam muito tempo nas faculdades¹²⁵, disponíveis a um trabalho de pesquisa via entrevista.

A entrevista exigiria mais tempo dos docentes já que ela é mais dispendiosa devido à sua forma de aplicação, além de exigir mais habilidade do pesquisador, normalmente, um profissional experiente na área e mais bem treinado (DENCKER; VIÁ, 2002, p. 159).

Optou-se, portanto, pela elaboração e utilização de um questionário.

Para estruturar esse questionário¹²⁶ tomou-se o cuidado de fazer algo abrangente, mas que fosse prático e que, ao mesmo tempo, proporcionasse a reflexão, introspecção e criticidade.

O questionário foi elaborado de tal maneira que coubesse no anverso e verso de uma única folha, para que o aspecto físico do

¹²⁴ Além disto, durante o primeiro momento metodológico, as observações levaram a pressupor que este senso comum iria ser encontrado durante o sexto momento metodológico.

¹²⁵ As informações quanto ao resultado sobre os professores de Direito que responderam foram destacadas no capítulo 1. Além disto, também é constatada, mais à frente, nos registros do diário de campo, na indagação dos coordenadores a respeito do número de questões do questionário.

¹²⁶ O instrumento aplicado encontra-se no Apêndice C.

instrumento já contribuísse para pré-disposição dos respondentes em participar da pesquisa¹²⁷.

Esse instrumento mostrou-se adequado à investigação em campo, pois os professores tinham pouquíssimo tempo durante sua permanência nas IES.

O questionário também tem, por natureza, a vantagem de ser impessoal e de não exigir a presença do pesquisador, podendo ser respondido diretamente pelo pesquisado e, ser aplicado a um número muito maior de pessoas, significando incremento na representatividade das amostras (DENCKER; VIÁ, 2002, p. 162).

Este benefício foi primordial diante do propósito de se conseguir que todos os professores de Direito do local escolhido respondessem à pesquisa.

Outro fator decisivo para a escolha desta forma de investigação é que o questionário permite maior confiança no anonimato já que o pesquisado controla o registro das respostas, dando-lhe mais credibilidade para fornecer informações mais francas do que na entrevista, pois nesta o entrevistado não controla o registro dos dados tendendo a aumentar a autocensura das suas respostas (LAKATOS, 2005, p. 204).

Este instrumento mostrou-se favorável à coleta, pois, em diversas ocasiões, foi possível entregá-lo a mais de um docente ao mesmo tempo, já que não era preciso permanecer com o respondente enquanto preenchia os itens. Apesar deste benefício, depois da coleta, após a verificação dos resultados, percebeu-se que alguns itens deixaram de ser assinalados apesar do alto nível de instrução dos respondentes¹²⁸.

Uma das possibilidades para que isto tenha ocorrido é justamente a pressa dos docentes durante seu preenchimento, o que pode ter desencadeado falta de atenção, concentração e reflexão durante sua marcação.

Este aspecto corrobora a afirmação dos autores quanto à falta de tempo dos professores de Direito nas faculdades, porque muitos deles consideram a docência como uma atuação secundária, já que encaram o exercício profissional fora da docência sua atividade principal.

¹²⁷ No diário de campo, são trazidos mais detalhes sobre a receptividade à aplicação dos questionários.

¹²⁸ Esta omissão na marcação das respostas é a razão porque há diferença de número total de respondentes em diversas questões do questionário.

Outra desvantagem apontada por Marconi e Lakatos (2005), e sentida pela pesquisadora, foi a devolução tardia dos questionários atrasando o calendário da autora, principalmente porque tinha como meta que todos os professores participassem da pesquisa.

Apesar desse contratempo, as demais vantagens do instrumento fizeram com que sua escolha superasse os empecilhos, principalmente porque o questionário aplicado favoreceu a isenção do pesquisador diminuindo o risco de distorções das respostas (MARCONI; LAKATOS, 2005).

A fim de cobrir o maior número de hipóteses possível, decidiu-se por um número de questões que não deixassem o instrumento muito extenso, o que poderia desestimular a disponibilidade para respondê-lo.

Para atender a um processo de elaboração de questionário que aumentasse sua eficácia e validade, a redação das perguntas procurou incluir normas precisas e selecionar as questões de acordo com as hipóteses para que as informações fossem válidas (MARCONI; LAKATOS, 2009).

Assim, o questionário continha um total de 23 questões objetivas cujas indagações estavam de acordo com os objetivos propostos (conforme explica-se mais adiante) e que buscavam alcançar respostas às suposições elaboradas a partir do levantamento bibliográfico.

Em sua aplicação, foi ainda acompanhado por instruções verbais (MARCONI; LAKATOS, 2005) que buscavam explicar o propósito da pesquisa, a qual instituição a pesquisadora estava vinculada, quanto tempo levariam para respondê-lo, que se tratava de questões objetivas e que a autora estaria aguardando o retorno dos questionários preenchidos. O discurso ao entregar o questionário seguia mais ou menos o roteiro abaixo (com algumas variações formais do discurso, mas com o mesmo conteúdo):

“Sou doutoranda em Direito pela UFSC e estou fazendo uma pesquisa sobre o perfil do professor de Direito na grande Florianópolis. O coordenador me autorizou a realizar a pesquisa aqui na Gostaria de saber se poderia responder este questionário. Ele é frente e verso e com questões objetivas. Leva cerca de cinco minutos.”

Procurou-se objetividade nas perguntas com esforço para não haver questões ambíguas, que induzissem o pesquisado à determinada resposta, evitando palavras como “concordar” e “porquês” (BARRAL, 2007).

Também decidiu-se escapar de perguntas que tivessem jargões técnicos, com exceção de uma questão que necessitou de definição para

melhor atender à compreensão de todos já que alguns poderiam não conhecer o termo técnico¹²⁹.

Depois de elaborar o questionário, realizou-se um pré-teste com alguns professores de Direito em Foz do Iguaçu, onde a pesquisadora reside, para que sua testagem não fosse realizada no mesmo local onde realizaria a pesquisa, mas ao mesmo tempo, o público possuía características semelhantes à população objeto da investigação (Marconi; Lakatos, 2009).

Após a tabulação dos dados resultantes do pré-teste, foi verificada falha em duas questões em relação à sua redação, mas que foram refeitas em seus textos para evitar o erro na pesquisa definitiva.

Com exceção desta situação, o pré-teste mostrou que o questionário era fidedigno pois suas perguntas tiveram um nível de compreensão alto, sem que alguém tivesse demonstrado alguma dúvida quanto ao seu teor. Os dados obtidos das questões atendiam à refutação ou corroboração das hipóteses, seu vocabulário atendia às normas da língua portuguesa, com redação direta e significado claro (MARCONI; LAKATOS, 2005).

Enfim, a constituição do questionário teve-se (DENCKER; VIÁ, 2002):

- às informações que procura-se, quais sejam, os aspectos repetidamente apresentados pelos autores que refletiram sobre o ensino jurídico nas últimas décadas;
- à realização de um instrumento com perguntas fechadas devido às supostas características do público-alvo que pesquisaria;
- à redação de um questionário piloto com uma revisão do seu texto aplicado no pré-teste a um grupo reduzido;
- à revisão das questões que apresentaram problema relacionado à redação do texto;
- ao estabelecimento do processo de aplicação do instrumento no universo estabelecido.

Especificamente em relação à confecção das perguntas, seguiu-se as seguintes diretivas (MARCONI; LAKATOS, 2009):

- *Emprego da técnica do funil*: iniciou-se com perguntas gerais que se relacionavam com dados amplos dos

¹²⁹ Questão 20 do questionário que indagava sobre o pacto de mediocridade. Surpreendentemente, a maioria dos professores já sabia o que significava, com raríssimas exceções encontradas em algumas faculdades particulares.

professores para deixar as questões mais específicas para o final. Apesar desse formato, essas perguntas também buscaram encontrar algumas referências mencionadas pelos autores, detalhadas mais à frente neste trabalho. As perguntas mais amplas do questionário são as de n. 1 a 9¹³⁰. São questões que visavam deixar os respondentes mais à vontade e estimulados a continuar uma vez que são mais fáceis de responder, pois referem-se, aparentemente, a seus dados pessoais;

- *Uso de uma progressão lógica*: as questões mais delicadas, cujas hipóteses eram mais controversas, ficaram para o final, como é o exemplo das questões 20 (sobre o pacto da mediocridade), da utilização de aulas dogmáticas, de código comentado (questão 17), o possível uso de técnicas terroristas (questão 22), e da questão 23 que procurava estabelecer se o docente de Direito estava atento ao papel da ética na formação do aluno.
- *Alternância de perguntas simples, dicotômicas ou tricotômicas, com complexas*: tais questões relacionavam-se aos aspectos da docência especificamente. São questões que checavam se o professor se interessava por formação docente (questão 14), o que era importante para saber “dar aula” (questão 12). Esta técnica evita “o contágio emocional” na resposta das perguntas (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 99)¹³¹.
- *Diagramação das perguntas* de forma que coubessem em apenas uma folha para que os respondentes não o vissem como um questionário muito extenso, tornando-o visualmente agradável;
- *Formatação das questões* com espaço suficiente para as marcações e sem cortes na mesma questão;
- *Numeração clara* de todas as perguntas.

¹³⁰ Apesar de aparentemente genéricas, estas perguntas também buscaram checar se algumas menções de autores ainda existiam na prática, tais como: que a maioria dos professores trabalhavam além da docência (Questão n. 7); que devido ao baixo salário, a maioria precisava lecionar em várias IES (Questão n. 6); que a maioria dos professores ao tinham titulação (Questão n. 4).

¹³¹ Abrangia o questionário com perguntas simples, do tipo, sim ou não; de ranqueamento, onde os respondentes deveriam estabelecer uma ordem de importância.

Enfim, dentro das técnicas estabelecidas, visou-se que os respondentes ficassem à vontade com os questionários, sem resistência ou tendenciosos. Para isto, não foram elaboradas questões que explicitamente demonstrassem as hipóteses que as embasavam.

4.2 O universo da análise: os professores com formação jurídica das faculdades de Direito da grande Florianópolis

Em seguida, apresenta-se a caracterização dos 282 professores respondentes da pesquisa¹³² com a utilização de tabelas e gráficos.

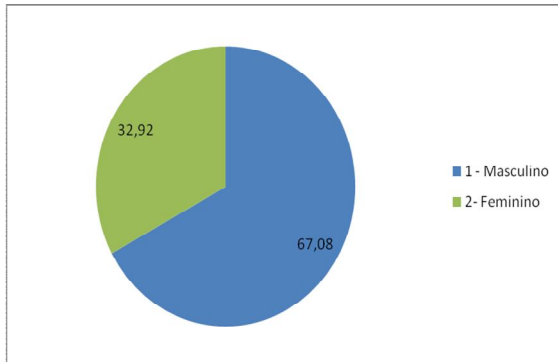
¹³² Destaca-se que apesar de ter sido enfatizado e mostrado que o questionário era frente e verso, alguns professores deixaram de assinalar certas questões. Nas perguntas 1 a 3 aqui retratadas, o número total de docentes varia porque alguns professores deixaram de marcar os itens.

TABELA 1 - Caracterização da população

IES	Sexo				Estado Civil					
	Feminino	Masculino	Não responderam	Total	Solteiro	Casado	Viúvo	União Estável	Não responderam	Total
Total	79 32,92	161 67,08	42 14,90	240 100,00	73 30,93	121 51,27	2 0,85	40 16,95	46 16,31	236 100,00

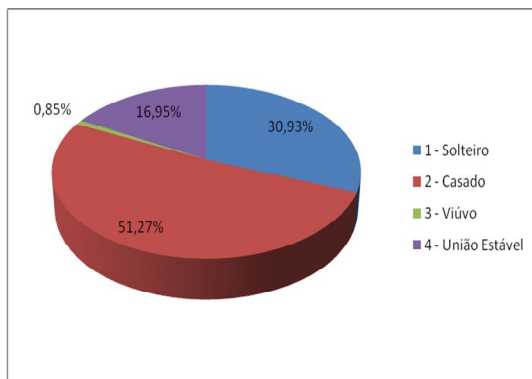
O número 240 representa o total de respondentes nesta questão das IES – Instituições do Ensino Superior. Do número geral de professores que aceitaram responder ao questionário, ou seja, 282, 42 deixaram de assinalar o quesito, representando 14,90% de abstenção no item. Esta é a razão pela qual o total geral da tabela difere do geral de professores que fizeram parte do questionário.

Quanto ao sexo, 161 professores são do sexo masculino enquanto que 79 são do sexo feminino.



Na questão sobre estado civil, temos o número de 236 professores que efetivamente assinalaram-na, havendo uma omissão de 46 respondentes, representando uma ausência de resposta ao item de 16,31%.

No que se refere ao estado civil, a maioria dos professores das IES que responderam são casados, representando 121 dos respondentes, enquanto que 73 são solteiros. Ainda no que se refere ao estado civil, 2 professores são viúvos e 40 possuem união estável.



Estas questões caracterizadoras do perfil da identidade dos professores pesquisados objetivaram apenas revelar o retrato geral da população, sem que tivesse a função de relacionar sua característica com alguma hipótese.

Já que nos autores não foi encontrada nenhuma relação entre ensino jurídico e estado civil ou sexo, ousa-se lançar aqui uma hipótese para aqueles que ficarem curiosos e desejarem se atirar numa outra investigação: haveria o estado civil ou o sexo alguma influência sobre a qualidade ou investimento do professor em sua docência universitária? Registra-se aqui uma proposta futura de investigação, no sentido de se correlacionar a atuação em sala de aula com estes traços.

Conhecidos os nossos respondentes, passa-se agora às observações registradas no diário de campo durante a aplicação dos questionários e que mostram-se enriquecedoras para uma melhor compreensão desse universo.

4.3 Pesquisa de campo: o diário de campo e a aplicação dos questionários

Nesta seção são relatadas situações experienciadas antes e durante a aplicação dos questionários em todas as faculdades de Direito da grande Florianópolis.

São apresentados os registros feitos em diário de campo¹³³ que contém algumas condições vividas durante a investigação sem, entretanto, fazer análise de tais notas¹³⁴.

O diário de campo é um instrumento útil para o registro das ações dos profissionais observados durante o período escolhido para a investigação.

Segundo Macedo (2006, p.93), as notas de campo permitem ao pesquisador escrever apontamentos sobre um evento ou uma situação que deseja descobrir.

O registro dos acontecimentos é recurso importante para a obtenção e análise qualitativa dos dados e foi escolhido como uma metodologia de observação, junto com o questionário, para que pudesse checar se a rotina dos professores-respondentes condizia com um professor reflexivo, profissional, que considera a docência como uma atividade importante e não apenas a complementação de salário.

Lakatos (2005, p. 197) menciona que esta observação na vida é realizada no ambiente real em que os registros de dados acontecem à medida que vão ocorrendo, e espontaneamente, sem a devida preparação. Reforça a autora que o melhor momento para o registro é no próprio local onde acontece, pois isto diminui a deturpação da informação ou qualquer seleção pessoal do evento.

Conforme Macedo (2006, p. 93), muitos pesquisadores preferem utilizar folhas para suas anotações ou até mesmo bloco de notas. Este procedimento foi exatamente o adotado durante o trabalho de campo já que, inicialmente, anotava em folhas avulsas tendo adotado, posteriormente, um caderno (durante as visitas, ambos estavam sempre no material carregado e à mão).

Aqui são descritas as surpresas, relatos espontâneos, ambientes e situações inesperadas que só a visita de campo é capaz de revelar para o pesquisador.

Elas surgiram do conhecimento obtido no contexto onde a pesquisa se realizou, constituindo-se parte da abordagem qualitativa empregada nesta averiguação.

Os contatos feitos e a permanência durante o período da aplicação dos questionários nas instituições oportunizaram a coleta de subsídios para que se pudesse ampliar a compreensão do objeto de estudo. Com este intuito foram estabelecidos os contatos iniciais com as

¹³³ O modelo de anotações usado encontra-se no Apêndice D.

¹³⁴ Esta análise será realizada no capítulo 5.

coordenações que permitiram a entrada para a distribuição dos questionários e a permanência nas instituições facilitando a observação.

Esta observação permite que o pesquisador faça descrição do lócus da pesquisa tanto quanto dos sujeitos envolvidos - no foco desta pesquisa, os professores de Direito - no seu local de trabalho durante o seu trabalho docente.

A descrição através das notas de campo possibilita a reconstrução das experiências vividas. Segundo Santos (2005, p. 12-13),

a escrita e a descrição buscam, então, recuperar, (re)constituir o lá vivido [...], as anotações do diário de campo/de viagem funcionam, nesta (re) constituição, como matéria para compor/ilustrar a história que se conta [...]. Tenta-se com eles, e com artifício da palavra, (re)compor uma “realidade” vivida e assim trazê-la àqueles (as) que aqui ficaram.

Para a execução da pesquisa foi feito um recorte temporal, qual seja, o segundo semestre do ano letivo de 2009 (de agosto a novembro do ano em referência).

A investigação necessitava da aprovação institucional, através das coordenações dos cursos de Direito, para que pudesse não só ter o apoio oficial das faculdades, mas também uma colaboração logística da equipe de funcionários e dos professores dos cursos de Direito em questão.

Esta ratificação oficial corroborou a importância da pesquisa até mesmo para a própria equipe docente que, muitas vezes, se mostrava mais aberta a responder os questionários quando o coordenador do curso os encaminhava na minha presença.

O apoio tornou possível uma parceria entre pesquisadora e equipe de apoio das instituições observadas.

De maneira unânime, a coordenação de cada curso de Direito foi bastante receptiva à aplicação do questionário à sua equipe docente, apesar de ter encontrado uma pequena dificuldade para agendar o

encontro com os coordenadores de curso uma vez que a maioria não permanecia diariamente na Instituição¹³⁵.

Abaixo, é reproduzido o quadro elaborado a partir de informações fornecidas pelas IES, com os horários dos coordenadores e cuja função era facilitar o cronograma de visitas para obtenção de autorização:

QUADRO 20

Identificação da IES¹³⁶	Horário da Coordenação	Status da autorização
IES n. 01	2 ^a f – período vespertino 3 ^a f - período vespertino 5 ^a f – período vespertino	
IES n. 02	2 ^a f – períodos matutino e noturno 3 ^a f – período noturno	
IES n. 03	2 ^a f – período matutino (IES n.3.1) 6 ^a f – período noturno (IES n. 3.2) IES n. 3.3 – não obteve o horário	
IES n. 04	Sem horário estabelecido pois o coordenador responsável por todos campi, itinerava pelos mesmos ¹³⁷	

¹³⁵ Exemplo desta dificuldade foi a IES n. 07. Tentou-se por quatro vezes encontrar com a coordenação que não retornava as ligações e nunca era encontrada para falar, mesmo em seus dias de coordenação. Somente pessoalmente e sem agendar, obteve-se sucesso e a autorização.

¹³⁶ A fim de manter o anonimato dos professores das instituições elas foram identificadas por IES (Instituições do Ensino Superior) e numeradas aleatoriamente. Esta disposição numérica foi incluída na identificação dos questionários apenas para controle pessoal de quantos professores de cada instituição já tinham respondido. Na compilação final há menção a todas conjuntamente.

¹³⁷ Apesar desta condição peculiar, foi fácil agendar para encontrar o coordenador que atendeu rapidamente e forneceu todos dados dos professores, inclusive, seus horários e disciplinas.

IES n. 05	2ª f – período matutino e noturno 3ª f – período ¹³⁸	
IES n. 06	Informaram que o coordenador não tinha horário pré-determinado e que a sub-coordenação é quem permanecia na IES com mais constância. ¹³⁹	
IES n. 07	2ª a 5ª – período noturno	

Ressalta-se que, em algumas IES particulares, o horário de coordenação, muitas vezes, coincidia com os horários de aula do coordenador. Em outras, havia um horário pré-estabelecido para atendimento do coordenador, fosse aos alunos, fosse a outras pessoas.

Para iniciar a parceria, cada IES recebeu um telefonema a fim de agendar uma reunião com o coordenador de cada curso de Direito.

A ida a campo se iniciou com o agendamento para explicar a pesquisa aos coordenadores dos cursos de Direito para que, caso concordassem, autorizassem minha permanência na instituição durante o período necessário para aplicação dos questionários a todos os professores do curso de Direito.

Um fator favorável à receptividade da pesquisa foi a classificação das IES sem sua individualização. O anonimato em relação aos próprios respondentes também foi pensado para que eles pudessem se sentir com mais liberdade e tranquilidade em suas respostas (MARCONI; LAKATOS, 2005).

Aliás, a informação em relação ao anonimato também fez parte do “roteiro” de entrega dos instrumentos para os pesquisados. Na fala junto com a entrega do questionário, era dito, enfaticamente, que não era para se identificarem, ou seja, era pedido para não preencherem o campo específico onde inseriria o número do respondente.

¹³⁸ Durante a permanência nesta IES, a coordenadora foi encontrada todos os dias, embora tivessem passado este horário da coordenação.

¹³⁹ No caso específico, obteve-se o horário e o local de trabalho da coordenação, fora da IES, onde foi agendado um encontro e se obteve a autorização.

A averiguação foi desenvolvida na região denominada de grande Florianópolis¹⁴⁰ e se consistiu dos cursos de Direito das instituições do ensino superior a seguir detalhadas em ordem alfabética, com a localização de seus campi:

- a. Complexo de Ensino Superior de Santa Catarina - CESUSC, campus Florianópolis/SC;
- b. Faculdade Uniban, campus Sertão do Maruim, São José/SC;
- c. Faculdades Estácio de Sá, campus Barreiros, São José/SC;
- d. Instituto de Ensino Superior da Grande Florianópolis – IES, campus Campinas, São José/SC ;
- e. Universidade do Sul da Santa Catarina - UNISUL, campus centro, Florianópolis/SC; campi Ingleses, Florianópolis/SC; campus Pedra Branca, Palhoça/SC;
- f. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, campus Biguaçu/SC; campus São José/SC (incluindo Sertão do Maruim);
- g. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, campus Trindade, Florianópolis/SC;

Para facilitar o deslocamento e conseguir abranger o maior número possível de instituições no mesmo dia, alugou-se um carro durante os dias permanecidos em Florianópolis.

Com exceção da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, que possui uma coordenação geral de Direito para todos os campi com cursos de Direito, as demais têm uma coordenação de Direito específica para cada campus com curso de Direito.

Uma vez estabelecido o universo da pesquisa, qual seja, as faculdades particulares e a universidade federal, todas localizadas na grande Florianópolis, para melhor gerenciar as viagens até a cidade uma vez que moro no Paraná, iniciou-se o levantamento das faculdades de Direito em abril de 2009, logo após finalização da elaboração do questionário.

Um quadro (Apêndice E), orientando sobre a localidade, contato telefônico, coordenação e funcionários, foi elaborado.

¹⁴⁰ A definição desta área consta da lei complementar estadual n. 381 transcrita no Anexo C desta tese.

Nesta seção, a estruturação deste material é feita de acordo com as categorias descritas na seção seguinte e aqui expostas na ordem presente das vivências no diário de campo:

A) Identidade docente: os fatos descritos abaixo convergem para corroborar que o professor de Direito mantém seu o foco principal na hora pré-estabelecida para lecionar, chegando apenas para “dar sua aula”, desqualificando as demais atividades fora do momento da aula e que também fazem parte da profissão de professor. Desconsidera também outros fatores interligados à docência tais como a contribuição para pesquisas e o interesse pela estrutura institucional. Desta maneira, os relatos revelam que há uma consideração da profissão como algo suplementar às suas demais atividades profissionais.

Por exemplo, ao conversar com os coordenadores para autorizarem a pesquisa, houve preocupação de todos, com exceção da IES n. 01, em relação ao número de questões, pois já me anteviam que os professores, normalmente, chegavam à faculdade no horário de suas aulas, a poucos minutos do início de suas aulas.

Durante o trabalho, aplicar o questionário aos professores foi uma dificuldade percebida, pois a maioria chegava a cima do horário de aula, muitos não passavam na sala dos professores durante o intervalo, e iam embora logo que terminavam suas aulas.

Esta condição obrigou o retorno inúmeras vezes à mesma instituição para que conseguisse entregar e obter a resposta ao questionário de 100% dos professores de cada uma delas (objetivo populacional desta averiguação). Isto porque a autora não desejava que a média de devolução ficasse-nos 25% apontados por Lakatos (2005, p. 203) como sendo o usual.

Mesmo não tendo optado pelo envio de questionário aos informantes e sim pela entrega pessoal, para não influenciá-los, mantive-me longe dos olhos ou afastada dos respondentes durante o momento em que respondiam (LAKATOS, 2005, p. 203).

Para cada IES foram dedicados, em média, 15 dias úteis para entrega e recebimento dos questionários.

Nos três primeiros dias para cada uma delas, era possível obter, normalmente, o retorno de 10 questionários respondidos, aí incluídos os turnos matutinos, vespertinos e noturnos.

Após essa devolutiva, o retorno era de 2 ou 3 professores por turno. A obtenção de 3 questionários respondidos era comemorada e considerada um grande sucesso, pois era difícil a disponibilidade extra-classe do professorado para a pesquisa apesar de receberem a

pesquisadora com muita simpatia (com raríssimas exceções) para a pesquisa.

Após este período inicial, o retorno à IES era sempre exigido, em cada turno, porque sempre faltava 1 ou 2 professores para completar a listagem.

Usualmente eram aqueles que chegavam no horário da aula, não davam intervalo, emendavam os tempos de aula, liberavam a turma mais cedo, não passavam nas salas dos professores, chegavam atrasados, estavam ausentes em razão de compromissos extra-docência, enfim, condições diversas que demonstravam a falta de tempo para contribuir com a pesquisa.

Outra condição encontrada foi a de que, diversas vezes, os professores pediam para ficar com o questionário, pois iriam responder no intervalo e acabavam esquecendo e pediam para devolver no outro dia de aula.

Como já era esperado, no dia agendado para devolução, tinham esquecido o formulário ou ainda não tinham respondido. E, novamente, as circunstâncias se repetiam, pois chegavam a cima do horário da aula, não davam intervalo, estavam com pressa, ou tinham de preparar a aula, ou ainda, saíam mais cedo. Enfim, ficava pendente aquele docente para complementação da pesquisa, exigindo novo retorno à IES.

Uma surpresa positiva foi o tratamento recebido nos escritórios modelos das IES. Todos os estagiários sempre agiram com muita simpatia, prontidão e eficiência. Foram extremamente solícitos.

Além disto, felizmente, durante o período que a pesquisa foi feita, todos os professores cumpriram o horário estabelecido na escala dos seus plantões.

Outro ponto gratificante foi que os professores das instituições particulares investigadas que trabalhavam nos estágios responderam aos questionários logo que o receberam e devolveram imediatamente após serem respondidos.

A única peculiaridade em relação a esta característica ficou com a IES n. 02, pois encontrei uma funcionária-estagiária que se ofereceu para entregar para cinco professores durante seu plantão matutino e vespertino para agilizar minha pesquisa e me liberar para aplicar o questionário a outros professores, fosse dali mesmo ou de outra IES. Foi uma ajuda providencial.

A única exceção às condições retratadas anteriormente ficou por conta da IES n. 01 onde o questionário teve de ser deixado com a estagiária de plantão para ajudar a entregar aos professores que só respondiam depois, pois, usualmente, estavam muito atarefados com

prazos e trabalhos internos durante o período de permanência lá, e não tinham condições de atender para responderem aos questionários (esta era, normalmente, a informação passada pela estagiária de plantão).

No telefonema para a IES n. 05 foi informado o horário da coordenação do curso de Direito para que voltasse a procurar e pudesse, então, conversar pessoalmente sobre a pesquisa conforme orientação do funcionário da secretária que me atendeu.

Nesta IES, não foi conseguida nenhuma informação específica, mas apenas o plantão da coordenação e que procurasse pessoalmente para a apresentação.

Na IES n. 04 o coordenador era responsável por todos os campi que tinham cursos de Direito, o que facilitou a entrada nos campi.

Já na IES n. 03, cada campus possuía seu coordenador o que requereu apresentação a cada um deles separadamente.

O que facilitou a autorização dos demais foi que, sincronicamente, houve uma reunião de equipe no dia seguinte ao meu encontro presencial com a coordenação do curso de Direito do campus n. 3.1, e ela se ofereceu para informar aos demais que tinha autorizado minha ida ao seu curso.

Aliás, esta coordenação colocou à disposição a funcionária do apoio docente na sala dos professores que facilitou muito o contato com os professores do turno noturno desta IES.

Mas antes disto, já no início do segundo semestre, em 24.08.2009, havida conseguido agendar uma hora para conversar. Entretanto, foi desmarcado o encontro em razão de uma visita da comissão do MEC, o que ocasionou a transferência do encontro para dali a 15 dias.

As IES n. 06 e 07 foram contatadas já no início do segundo semestre de 2009 quando a ida a campo já havia começado.

Na IES n. 06 o acesso ao coordenador do curso foi efetivado através do encaminhamento da orientação desta tese. A apresentação pessoal e da pesquisa foi feita no local de trabalho extra-curso, pois seu horário no curso de Direito era raro e quem administrava, de fato, o dia a dia da faculdade de Direito era a subcoordenação.

O contato com a IES n. 07 foi peculiar, pois foi a única dentre todas elas que o coordenador quis ler os detalhes da carta de autorização e pareceu, de início, pouco à vontade para permitir a pesquisa, tanto que forneceu o horário dos professores com certa hesitação.

Passada esta fase inicial de contatos, no começo de agosto de 2009 voltou-se para Florianópolis para começar a aplicação dos questionários.

A primeira quinzena deste mês foi dedicada à distribuição dos questionários aos coordenadores e à obtenção das respectivas autorizações nas cartas de apresentação¹⁴¹.

Durante esta quinzena, a aplicação dos mesmos na IES n. 02 foi iniciada.

Conforme apresentado antes, foi adotado roteiro explicativo a ser seguido sempre que encontrava os professores: perguntava-se se o professor lecionava na faculdade de Direito, se era formado em Direito, apresentava-se informando nome, a condição de doutoranda em Direito, a Universidade à qual realizava a pós-graduação, explicava que estava realizando uma pesquisa sobre o professor de Direito na grande Florianópolis e que o coordenador tinha autorizado a realizar a pesquisa naquela IES, questionava se ele poderia responder o questionário (já com o mesmo em mãos, mostrando ser uma folha frente e verso com questões objetivas). Caso o professor se prontificasse a responder no ato, pedia que não se identificasse e que se tivesse alguma dúvida a respeito de alguma pergunta estaria próxima para esclarecer.

Repetia a mesma informação caso o professor pedisse para ficar com o questionário fosse para me devolver no seu intervalo de aula fosse para me levar no dia seguinte que tivesse aula (raramente eu procedia desta maneira: com exceção daqueles docentes que “sobravam” nas listas da IES, o que começou a ocorrer com frequência após 15 dias úteis, aproximadamente, já pesquisando na instituição).

Ao localizar-se na sala dos professores e já apresentada pelo coordenador aos funcionários da casa, a pesquisadora aguardava proximidade com o horário de início da aula do turno respectivo (sempre chegava uma hora antes do início do primeiro tempo de cada turno¹⁴²).

Normalmente, ficava dentro da própria sala dos professores ou no rol de entrada desta sala onde o funcionário da casa se localizava e se colocou à disposição – conforme orientação prévia da coordenação para indicar quem era da equipe docente de Direito¹⁴³.

A única exceção foi a IES n. 01, pois segundo informação da secretaria de Direito, os professores nunca iam à sala dos professores e

¹⁴¹ Elas estão localizadas no Apêndice B.

¹⁴² A lista com os horários de início e intervalos de cada IES se encontram no Apêndice G.

¹⁴³ Lembro que esta condição acontecia sempre nos primeiros três dias de pesquisa na IES. Após este período, era necessário me dirigir à sala de aula onde o professor estaria para poder encontrar aqueles que não tinham passado pela sala dos professores em momento algum.

era mais fácil encontrá-los na própria secretaria uma vez que passavam por lá algumas vezes.

Destaca-se novamente que, na hora de entregar o questionário para os professores ao fazer a aproximação para perguntar se poderiam responder, era sempre importante mencionar que eram questões objetivas e que não exigiria muito tempo dos respondentes. Em seguida mostrava a folha com as questões na frente e no verso.

Invariavelmente, era o mesmo ritual de introdução, explicação da razão da presença ali, e que a coordenação já havia consentido. A exceção ocorria nas IES em que havia apoio docente na sala de professores porque este ritual era transferido para o funcionário da casa (aliás, isto contribuiu para a obtenção dos questionários preenchidos, pois como era alguém conhecido dos professores, eles se sentiam compelidos a responder no mesmo instante).

Apesar da ressalva verbal e gestual em relação aos dois lados do questionário, houve quem deixasse de responder a parte detrás da folha. Posteriormente, percebeu-se que aqueles que devolveram com muita rapidez a resposta ao instrumento tinham esquecido de olhar o verso da folha.

Em um dia, ao entregar o questionário a uma professora do escritório modelo da IES n. 01¹⁴⁴, ela indagou sobre a questão n. 7:¹⁴⁵ informou que priorizava a docência e o trabalho do escritório modelo. Disse que se exercesse a advocacia privada ambas atividades iriam conflitar.

A professora continuou dizendo que priorizava a atividade docente ali e que no escritório só realizava atividade que não conflitava com aquele tipo de docência.

Entendo esta conduta como reveladora da professora profissional e não do profissional professor pelo fato de que ela disponibiliza maior parte do seu tempo profissional na IES, além de se mostrar criteriosa em relação a possíveis conflitos de interesse que poderiam surgir de sua atuação concomitante de professora-orientadora-

¹⁴⁴ Neste caso específico, a professora, muito gentil, me convidou para permanecer em sua sala do escritório modelo enquanto ela preenchia as questões. Permaneci à sua frente, sentada e observando o que ocorria nos outros ambientes do escritório modelo, sem manter contato visual com a respondente e também sem tecer nenhum comentário para não influenciar a resposta.

¹⁴⁵ A questão n. 7 do questionário – constante do Apêndice C – pergunta se o respondente exerce algum atividade profissional jurídica extra-docência.

advogada *pro bono* e um possível desempenho de advogada-professora-orientadora.

Prossiguiu na conversa (permanecia atenta aos seus comentários, porém sem falar nada, apenas escutando e deixando um ambiente acolhedor para que ela continuasse à vontade para explicar o que desejasse enquanto entregava o questionário respondido) mencionando que ouviu sobre o pacto de mediocridade¹⁴⁶ na segunda fase da faculdade¹⁴⁷ quando estudava e que isto não era um conceito novo para ela.

Nos primeiros instantes de entrega de questionário na IES n. 02, a sistemática eficaz foi deixar os formulários com os professores para pegar depois, durante o intervalo das aulas.

Enquanto recolhia aqueles entregues, permanecia “de plantão” para encontrar outros professores que eventualmente chegassem para suas aulas pós-intervalo.

Neste dia, no turno matutino, enquanto aguardava, foi possível ver alguns professores descansando e outro finalizando sua atividade para a aula.

No dia posterior, também pela manhã, dos cinco professores de Direito presentes na sala de professores, um não pôde responder, pois estava finalizando sua aula¹⁴⁸, e outro, porque tinha chegado segundos antes de seu horário de aula e já estava caminhando para sala de aula (falou que só tinha ido tomar um café, mas se disponibilizou para responder depois. Em relação a este professor tive que procurá-lo outro dia e hora para preencher o questionário).

Embora já explicitado pela autora, vale lembrar que Lakatos (2005, p. 203) afirma que situações parecidas representam uma das desvantagens deste instrumento de pesquisa, ou seja, o baixo índice de devolução. A pesquisadora deste trabalho pôde vivenciar várias vezes situações semelhantes em relação aos professores que não respondiam quando da entrega dos mesmos.

A eficácia dos primeiros momentos nesta IES não se repetiu após três dias de presença na instituição.

¹⁴⁶ Este pacto é entendido como fingimento do professor que aparenta ensinar e o aluno simula que aprende (faz parte do questionamento n. 20 do instrumento de pesquisa).

¹⁴⁷ Neste caso específico, a Universidade Pública Federal da região.

¹⁴⁸ Esta condição de preparo de aulas faz parte do questionário aplicado, na questão n. 16, e cujo resultado se encontra no capt. 5. Ao ler as respostas, teve-se a impressão que os professores confundiram plano de aula com plano de ensino, mas esta situação é melhor discriminada no capítulo posterior.

Nos demais dias, eram os mesmos docentes que freqüentavam a sala de professores e que já tinham respondido ao questionário (esta característica foi recorrente nas demais instituições).

Os professores restantes não passavam por lá e iam direto para suas aulas. Esta conduta evidencia despreocupação para se certificar se há algo a resolver fora da sala de aula, não sendo pró-ativo para averiguar algo institucional ou pedagógico que eventualmente possa estar acontecendo.

No dia 8 de setembro, durante o período noturno da IES n. 02, foi preciso iniciar a estratégia de “plantão” – conforme aconteceu pela manhã - em frente às salas de aulas dos professores que não tinham respondido ao questionário e que representava, naquele momento, 50% do número total.

A coordenação pedagógica da IES n. 02 deu apoio total à pesquisa e autorizou, inclusive, a secretaria da coordenação a receber os questionários respondidos dos professores que devolvessem. Esta autorização era citada aos professores que levavam o questionário para responder, pois mostrou-se uma condição capaz de exercer pressão para devolverem, já que a própria instituição tinha se organizado para receber os mesmos, e isto mostrava para os professores que havia envolvimento institucional com a pesquisa.

Essa solicitação otimizou o trabalho e os três professores a quem o formulário havia sido entregue o devolveram para a secretária conforme orientações.

Neste dia, durante a manhã, foram deixados cinco questionários na secretaria da IES n.01, pois a funcionária se ofereceu para entregar aos professores que não tinham respondido. A devolutiva de três foi no dia seguinte e, em relação aos dois faltantes, foi preciso aguardar o plantão dos professores, o que ocorreu nos dois dias seguintes.

Um fato interessante ocorreu no dia 14.9 quando passei pela instituição para prosseguir com a pesquisa. Ao pegar um questionário que tinha sido entregue no escritório modelo, a auxiliar informou que um professor recusara-se a responder. Só após a insistência para falar com ele e explicar pessoalmente a pesquisa conforme o *script* é que o professor cedeu e respondeu o formulário.

Nessa data, na IES n. 02, conversou-se no início do intervalo com um professor ainda faltante da lista (ficou-se à espera na porta de sua sala pois este professor nunca passava na sala dos professores) que havia dito que não responderia no intervalo porque o tempo era curto. Perguntou-se então se ele poderia ficar com o formulário e devolver depois, pois seria pego na secretaria. Este foi outro caso que só

consegui-se sucesso com o preenchimento dos dados após três semanas de insistência.

No dia 14.9, foi possível, finalmente, encontrar pessoalmente com a coordenação da IES n. 05. A coordenação foi solícita, autorizou de imediato, e alocou a pesquisadora na sala dos professores logo após orientar as funcionárias responsáveis pela secretaria das coordenações de curso que ficam em frente à sala dos professores.

A coordenação ajudou imprimindo a listagem dos professores de Direito e requisitou às funcionárias que indicassem quem eram os docentes da área tão logo chegassem para suas aulas.

Ao perguntar se os professores costumavam passar pela sala dos professores ela respondeu que sim.

Existe nesta IES um programa de retenção de alunos em que os professores precisam telefonar para aqueles alunos faltantes, que sumiram, para tentar mantê-los na IES.

No dia seguinte, à noite, na IES n. 01, quatro professores foram encontrados na secretaria do curso e responderam ao questionário na hora, com muita boa vontade, durante o intervalo de aula.

Um dos professores brincou enquanto devolvia o formulário preenchido dizendo que “pacto de mediocridade” só havia nas outras IES e não ali.

Nesta instituição foi preciso deixar todos os formulários com cada professor e pedir para devolver depois, para a pesquisadora ou para a secretaria do curso onde tinham aberto uma pasta para isto.

Esta conduta foi necessária porque era raro encontrar professor na secretaria ou estarem com tempo para preenchimento uma vez que chegavam em cima da hora de aula, na sua maioria, após o horário previsto para seu início, e saíam mais cedo.

Nesta IES, em 16.9, não foi possível conseguir que os três professores da lista do dia respondessem ao questionário. Quando procurados, disseram que estavam com pressa para ir conversar com a coordenação durante o intervalo sobre as provas, os trabalhos e os prazos uma vez que os alunos estavam “em cima deles” com pedidos de extensão de prazo e muito estressados com as provas e as séries de atividades.

No dia seguinte ao voltar à IES n. 05 soube que a coordenação teve de substituir dois professores ausentes porque um viajou e outro tinha ido a um congresso e em uma das turmas ela aplicou um trabalho. Os professores continuavam chegando no horário de início da aula ou após o sinal para o início do tempo e iam embora assim que terminavam suas aulas (nela há o sinal avisando início das aulas e do intervalo o que

lembrou os hábitos dos colégios). Esta conduta do professorado acontece mesmo havendo determinação institucional para que assinem o ponto quando entram e quando saem (uma lista que fica com as funcionárias da secretaria que se localiza na entrada da sala dos professores). Isto se repetiu durante todo o período de três semanas que frequentou-se a IES. Ali, os professores só se direcionavam para a sala de aula após o sinal tocar.

Nela também pôde-se perceber que os professores do escritório de prática jurídica eram bem solícitos e disponíveis. Os seis alocados no horário estabelecido nos plantões estavam atendendo em seus horários. Entretanto, foi preciso perguntar à funcionária da secretaria se os encontraria nos horários pré-estabelecidos no mural exposto. Ela disse que no horário de coordenação não haveria ninguém, mas apenas no horário do mural destinado às orientações dos alunos. E foi o que aconteceu.

Interessante observar que nas primeiras instituições pesquisadas, apesar de ter conseguido autorização dos coordenadores, nenhum deles teve tempo disponível para responder de pronto aos questionários.

Somente a coordenação da IES n. 05 se dispôs a responder no ato da assinatura da carta de autorização.

Pensou-se que uma possibilidade para isto ocorrer é que a coordenação de Direito é tão atarefada com seus diversos níveis de afazeres, que lhes sobrecarregam de trabalho, não lhes deixando tempo extra para qualquer outra atividade.

No dia 23, uma professora não foi dar aula na IES n. 05 e também não avisou que faltaria deixando seus alunos sem aula¹⁴⁹.

Situação semelhante foi presenciada numa visita posterior à IES n. 01: os alunos de um professor perguntaram na secretaria do curso se o docente, que estava viajando para fora do país, compareceria na data, mas ninguém sabia do paradeiro dele nem tampouco se haveria aula porque não tinham recebido nenhum contato do professor. Nem mesmo seus alunos do mestrado tinham qualquer informação sobre ele, nem se haveria a disciplina.

¹⁴⁹ Tendo como hipótese que não houve algo imprevisto que impediu o comparecimento, este modo de agir, comprova, novamente, uma desvalorização com a profissão docente: a falta de aviso, no entender da pesquisadora, representa um nível de descompromisso com a atividade e com os discentes, podendo ser considerada antiexemplarista (incoerente, portanto, com o resultado da pergunta 23 analisado no último capítulo).

Como se repetiu em todas as instituições, já havia iniciado o “plantão” na IES n 05, em frente às salas de aulas, para conseguir que os professores faltantes respondessem à pesquisa. Isto gerou piada de um dos docentes que já havia respondido dizendo que eu não saía daquela instituição. A própria coordenação de Direito ficou curiosa para saber quantos professores ainda faltavam, se dispôs a receber os questionários respondidos e falou que poderia avisar aos professores que poderiam entregar a ela.

Essa gentil contribuição garantiu que os cinco professores restantes efetivamente devolvessem os questionários porque sabiam que a coordenação estava ratificando a pesquisa.

Ao tentar contato com a coordenação da IES n. 03, campus 3.2, a secretária informou que a coordenação do curso de Direito não passava por lá e era muito difícil isso acontecer, portanto, o melhor era agendar um horário com ele, o que só acontecia às sextas-feiras, à tarde. Apesar de quatro telefonemas tentando marcar um horário, não conseguiu-se falar pelo telefone, nem tampouco, encontrá-lo pessoalmente em algum outro dia da semana, mesmo no período noturno de aula.

Como estava difícil, a secretária disse que ele a orientou para que enviasse um e-mail, pois talvez, fosse possível resolver a questão por e-mail mesmo. E realmente foi a solução encontrada para obter a autorização¹⁵⁰.

Ao receber o questionário de um professor da IES n. 01, ele falou que a questão n. 17¹⁵¹ deveria ter sido formulada apenas questionando se a aula expositiva era necessária.

Esta manifestação fez pensar sobre qual a causa que levou o docente a querer sugerir alterações em uma pesquisa quando não havia participado de sua construção. Seria a tendência à postura de sapiência docente apontada pela bibliografia? Teria o questionário promovido nele uma reflexão sobre algo que lhe deixou incomodado? O instrumento usado não abria espaço para aprofundar com o docente esta abordagem, o que poderia ser feito através de entrevista, mas entendo ser relevante deixar aqui o seu relato que, em muito, ilustra as questões presentes neste trabalho.

¹⁵⁰ Esta autorização encontra-se no Apêndice B.

¹⁵¹ A pergunta era: “assinale em ordem crescente de importância que tipo de metodologia você geralmente usa em sala de aula (considere o n. 1 o mais importante)”

Durante a estada na IES n. 01, dois professores se aproximaram para falar como era difícil para a pesquisa achar os professores e fazê-los responder os questionários.¹⁵²

Ao procurar outro docente para perguntar se poderia responder, ele disse que estava ocupado e não poderia, mas diante da minha insistência em explicar a pesquisa, ele olhou o formulário e disse numa clara demonstração do pouco tempo disponível dos docentes à docência: “Ah! É rápido!”. Em seguida, respondeu por que eu lhe disse que esperaria.

Ao retornar a IES n. 01 no dia 30.9, já na terceira tentativa de conseguir que um professor respondesse, pois ele sempre disfarçava e saía para não responder, ele brincou que eu poderia copiar as respostas de outro professor porque pensavam igual. Disse-lhe que infelizmente, mesmo que quisesse, não seria possível, pois o questionário era anônimo e impossível de identificar os professores.

A secretária que sempre acompanhava a “empreitada atrás dos professores” brincou: “*para ficar aqui perturbando a gente a tarde toda, você tem tempo...*”

Uma professora presente e que ouvia o diálogo acrescentou, se dirigindo a este professor: “*mas custa responder o questionário e ajudar na pesquisa?*” E brincou que a secretária poderia responder por ele porque conhecia tudo daquele lugar.¹⁵³

Uma professora ao receber o questionário, entretanto, perguntou se teria de responder na hora e diante da resposta que agradeceria caso pudesse fazê-lo, apesar de parecer constrangida, pediu para lhe entregar no intervalo.

Em outro momento, na IES n. 3, campus 3.1, um professor da noite, depois de devolver o questionário, falou que gostava de dar aula. Continuou: “*Não é pelo dinheiro porque se fosse pelo dinheiro não valeria à pena. Dou aula para o curso preparatório para magistratura e para pós-graduação, mas você vai lá, dá aula uma semana e vai embora, não tem vínculo. Na graduação é mais puxado, mas eu gosto mais. Agora vou fazer concurso para mestrado na Federal.*”¹⁵⁴

A cena se repetia em todas as IES: era preciso chegar bem antes do início do primeiro tempo de aula, pois era o momento que se

¹⁵² Considerou-se interessante esta manifestação vinda dos professores que elucida a suposição acerca da dificuldade de se encontrar os professores de Direito que foi descrita pelos autores.

¹⁵³ O local a que ela se referia era o departamento de graduação do curso de Direito desta IES.

¹⁵⁴ O docente estava expressando questões inseridas no instrumento de pesquisa, dentre elas, o tema da pouca remuneração que foi amplamente manifestada pela bibliografia.

conseguia encontrar alguns professores que se disponibilizavam para responder, já que no intervalo, ou não davam intervalo, ou não passavam nas sala dos professores, ou ainda, apareciam correndo apenas para um café e depois retornar à sala, ou até mesmo, ir embora.

Era constante também que os professores que não respondiam de início, acabavam respondendo só porque me encontravam inúmeras vezes na instituição e, após saberem que só faltavam eles.

Pela manhã era sempre mais difícil encontrar professores liberados para atenderem à pesquisa, pois acabavam a aula antes do término oficial, iam embora sem passar na sala de professores e, quando se conseguia encontrá-los, estavam com pressa para saírem para seus outros compromissos profissionais. Exemplo desse comportamento aconteceu no dia 15 no campus 3.1 da IES n. 3: uma professora não quis responder por que estava indo embora mesmo tendo terminado a aula vinte minutos antes do término.

No campus 3.2 IES, à noite, era impossível conseguir que algum professor respondesse ao questionário, pois não saíam de suas aulas no intervalo para finalizarem mais cedo.

Enquanto aguardava, ouvi um professor comentar: *“deixa eu ir começar logo pois vou terminar cedo pois tenho um compromisso na OAB mais tarde.”*

No dia seguinte, à noite, no retorno à IES foi possível obter dois questionários respondidos: o de uma professora que já se estava tentando que respondesse havia duas semanas. Finalmente, no intervalo, se predispôs a preencher. Outro professor pendente porque não tinha aparecido para sua aula, nesta data compareceu.

Em relação à pontualidade, encontrou-se uma situação de um professor que, na manhã seguinte, liberou a turma uma hora antes do término, e não era dia de prova.

No dia vinte, no campus 3.1 desta IES, meia hora antes do término do último tempo, todos os professores já tinham dispensado suas turmas e um deles acabou sua aula uma hora e dez minutos antes, mesmo tendo emendado o intervalo que era de quinze minutos. Ele permaneceu em sala para orientar a monografia de seu aluno.

À noite, ao tentar aplicar o questionário aos professores faltantes desta IES, campus 3.2, nenhum daqueles que se precisava encontrar deu intervalo, e todos chegaram a cima do horário de aula. Ao esperar no corredor por um deles, foi possível ouvir os alunos falarem: *“Chega, professora! O intervalo!”*. A professora respondeu: *“Não, não. Vamos continuar mais um pouco para acabar. Vamos até às nove horas e depois libero.”*

Em outro dia, no campus 3.1, alguns professores comentavam comigo enquanto estavam na sala de professores: *“na Federal deve ser difícil achar os professores, não? Eles não aparecem e mandam seus pupilos darem aula, passarem textos, atividades e aplicar prova.”*

Na IES n. 01, dez dias depois, uma funcionária me falou: *“é mais fácil você achar os professores em outros locais, pois eles não passam por aqui, ou raramente passam. Já os novos, você acha.”*

À noite, na IES n. 03, campus 3.3, somente dois professores chegaram com antecedência para suas aulas do primeiro tempo (corroborando que um percentual pequeno permanece mais tempo na faculdade, dedicando-se mais à docência que às suas outras atividades).

Uma professora começou a desabafar se referindo à instituição (no caso a de n. 3, campus 3.3): *“eles ficam passando serviço de secretaria para o professor fazer. Antes eles tinham ponto para assinar ali, então os professores passavam mais, mas agora, fazem pela internet e imprimem e os professores não passam mais. Os professores de Direito não interagem, são isolados. Por isto não aparecem na sala dos professores. Os juízes-professores então... Nem se fala!”¹⁵⁵*

Esta fala ilustra o obstáculo para encontrar os professores que sempre ficavam por último na lista da aplicação do instrumento da pesquisa. Um exemplo que espelha bem esta dificuldade, e que aconteceu em todas as IES, foi o encontrado no turno matutino das IES n. 03 e 04, cujas salas pareciam um deserto, pois os professores liberavam as turmas mais cedo e ninguém passava nem pela sala dos professores nem mesmo pela secretaria dos cursos de Direito. Se não fosse possível “dar plantão” em suas salas de aula, não conseguiria encontrar ninguém para responder.

Quando questionei os funcionários dessas IES e das demais sobre como poderia encontrá-los, a resposta foi *“muitos deles vão direto para sala, cortam o intervalo, saem mais cedo e nem passam por aqui. A gente não vê!”¹⁵⁶*

No campus 4.3 da IES n. 4, após responderem ao questionário, alguns professores do turno da noite começaram a conversar entre eles sobre as questões e iniciaram um diálogo a respeito dos professores da Federal local. Seguem algumas frases que foram ditas:

¹⁵⁵ No meu entendimento, simboliza o individualismo docente (BECKER, 2005) e o profissional-professor que minimiza o papel docente conforme dito pelos autores e exposto neste documento.

¹⁵⁶ Esta fala foi dita pela funcionária da IES n. 04, campus 4.2, mas que, apesar das variações de outros funcionários, representa exatamente o que me diziam as circunstâncias descritas.

- *“O perfil da federal é bem diferente da particular.”*
- *“Ah! É... meu filho estuda Direito lá e tem professor que ele só viu três vezes até agora e já está quase no final do semestre.”*
- *“O professor de lá não aparece e não é especializado na matéria que ele dá.”*
- *“Eles têm exclusividade de quarenta horas e têm de dar disciplina que não tem professor, eles têm de cobrir.”*
- *“Meu filho falou que o professor perguntava qual era a matéria, e quem acabava dando aula era um colega deles que trabalhava na área e explicava o que acontecia.”*
- *“Eu fui fazer disciplina optativa lá na época que estudava e fui toda animada...é a Federal! Cheguei lá, a professora dava aula de execução trabalhista e ainda chamava de ‘junta’ quando já tinha mudado. Ela não sabia nada do que ocorria no mundo real. E era pós-doutora!”*
- *“é...é...particular é diferente. Queria ver esses professores da Federal virem dar aula na particular. Eles não iam agüentar! Queria ver. No primeiro dia que chegassem meia hora atrasados, já iam receber reclamação. Lá são todos estáveis. Não estão nem aí. A gente na época que estudou lá queria tirar um professor e fomos reclamar com o coordenador e o coordenador falou pra gente: ‘cês tão’ brincando comigo, não? É...ele não podia fazer nada pois os caras tinham estabilidade.”*

No dia 4 de novembro, no campus 4.3, duas turmas matutinas tinham sido liberadas 40 minutos antes do término da aula em período fora de prova.

No dia 10, à noite, na IES campus n. 4.3., no horário oficial da aula não tinha nenhum professor em sala. Ao perguntar a um aluno sobre o professor que era aguardado, ele disse que ele chegava normalmente às 19:30 (meia hora após o horário oficial de início). Nesse dia, o professor chegou 45 minutos após a hora marcada para o começo. Os demais professores não foram e não era semana de prova ou de algum evento extra-classe. Esse aluno falou: *“os professores chegam meia hora, 40 minutos depois. Às sete horas, não tem nem aluno nem professor. Os professores não chegam no horário, então os alunos acabam não chegando também.”*¹⁵⁷

¹⁵⁷ Este aspecto ilustra como a conduta do professor influencia os discentes. A questão do exemplarismo docente está melhor detalhada no capítulo 6.

Enquanto aguardava na IES 4.1, no dia onze de novembro, um professor puxou conversa e comentou: *“lá na Federal vai ser difícil encontrar professor...só mandam os monitores para dar aula.”* Diante deste comentário, falei que já tinha conseguido 40 questionários respondidos para ver se haveria alguma reação, e ele disse em tom de espanto: *“40 professores? Achou 40 professores ‘pra’ responder?”*

No dia seguinte, no período noturno, na IES n. 01, havia duas turmas sem aulas, pois os professores não foram. Tinham seis lecionando com aula expositiva e outro utilizando o multimídia onde trocava o quadro pelo *Power Point*.

Nessa IES, naquele dia, um professor disse para retornar em duas semanas porque estava cheio de trabalho e não poderia responder até lá. Outro disse que responderia no intervalo, mas durante o mesmo, não respondeu apesar de ter sido indagado novamente se poderia fazê-lo. Somente um respondeu de pronto.

Ao retornar à IES n. 01 para tentar conseguir mais questionários, um dos professores que ainda não tinha respondido foi “pressionado” pela secretária que lhe perguntou: *“O quê? Custa responder? Professor sinta aí e responde. Ajuda na pesquisa. Me dá aí. Vai falando que vou marcando.”* Após essa pressão extra, o professor finalmente pegou o questionário e foi responder em outro ambiente e devolveu em seguida.

Em contraponto a esta situação, na mesma IES, quando entreguei a outro docente, em setembro, ele me disse, gentilmente: *“Ok. Vou ajudar na tua pesquisa, deixe eu responder.”*

Em outro momento, outro docente perguntou quando argui se poderia responder o questionário: *“é de marcar ‘xiszinho’? Se for, dá pra responder”.*

Ainda no dia 12 de novembro, após indagação sobre onde poderia encontrar um dos professores que ainda não tinha respondido ao questionário, uma funcionária falou: *“ele vai ser difícil. Só aparece alguém para substituir.”* Coincidentemente, no dia anterior, à noite, ao procurar o mesmo professor em sua sala de aula, um aluno me disse: *“ele não veio. Quem está aí dando aula é outro professor.”*

Também nesta IES uma funcionária teceu o seguinte comentário sobre a possibilidade de conseguir que um professor respondesse o questionário: *“difícil vai ser ela ter um tempo livre para responder teu questionário. Ela já viajou hoje.”* Felizmente, neste caso, obteve-se sucesso.

Na IES n. 3.3, no período noturno, tentou-se aplicar o questionário ao professor faltante, mas ele não estava e seus alunos disseram que ele não iria naquele dia.

A direção e a coordenação do curso da IES n. 01 sempre estavam presentes em seus horários pré-estabelecidos. Entretanto, outro professor, que procurava já fazia dois meses e nunca estava em seu horário, só apareceu no dia 16 de novembro. Outros dois professores ainda faltantes não foram lecionar.

B) Pesquisa: as vivências registradas, a seguir ressaltadas, apresentam como, no cotidiano, o nível de dedicação com uma atividade de pesquisa acontece.

No dia 27.04.2009, telefonei para a IES n. 03 e, por coincidência, a própria coordenadora do curso de Direito atendeu a ligação. O “roteiro” explicativo foi seguido sobre quem eu era, onde realizava o doutorado, qual era minha pesquisa. Ela pediu que levasse a carta de apresentação juntamente com o questionário para ler.

Em seguida, fui pessoalmente à IES n. 01 e na secretaria do curso de graduação de Direito foi possível obter já no primeiro contato, a listagem com nome e horário de todos os professores do curso de graduação. Essa disponibilidade ao atendimento imediato à demanda da pesquisa foi bastante benéfica, pois já se pôde ter um indicativo de qual seria o número de professores a serem pesquisados ali.

No dia seguinte, a IES n. 04, campus 4.3 recebeu o telefonema, e de todos os contatos telefônicos iniciais, foi a mais fácil de obter as informações. A secretaria do curso informou que poderia enviar e-mail diretamente para a coordenação do curso de Direito ou telefonar para o celular do coordenador para conversar diretamente com ele sobre a pesquisa.

Depois de quatro tentativas telefônicas para o coordenador, o agendamento de um encontro para mostrar a carta de apresentação foi obtido.

A ideia destes contatos iniciais foi preparar o caminho para a aplicação pessoalmente do questionário no início do semestre seguinte.

O objetivo era concentrar a pesquisa em um único semestre porque a pesquisa retrataria o perfil da equipe docente de um semestre, ficando, pois adstrita a um período determinado.

Até então o âmbito desta pesquisa estava delimitado a sete IES.

Entretanto, para se ter um retrato real do perfil do professor seria necessário investigar os campi de todas as IES com cursos de Direito na grande Florianópolis e isto implicaria em abranger os campi

daquelas que mantivessem mais de um campus funcionando na região estabelecida.

Desse modo, foi preciso ir atrás dos demais campi existentes na região, o que aumentou para sete cursos totalizando onze campi a serem visitados.

Em seqüência, outro contato telefônico, ainda em 27.4.2009, com a IES n. 02 foi realizado. Ligou-se para o número da secretaria para saber quem era o coordenador do curso de Direito, mas a transferência para a secretaria da coordenação do curso de Direito demorou cerca de 10 minutos para que se conseguisse um atendimento (diversas e seguidas ligações foram realizadas).

Após insistência, uma funcionária, depois do relato sobre quem era a pesquisadora e o que pretendia com a conversa com o coordenador, orientou para que fosse escrito um e-mail diretamente para ele requisitando um horário para encontrá-lo e conversar.

Seguindo suas indicações, diversos e-mails foram enviados sem obter nenhum retorno. Somente em 18 de agosto de 2009 o encontro pessoal aconteceu após acompanhamento de um professor conhecido naquela IES. Nesta data, já estava com as cartas de apresentação que apresentava a pesquisa.

O encontro presencial aconteceu em 24.08.2009 tendo sido proveitoso e eficiente.

O coordenador desta IES sugeriu que a pesquisadora ficasse na sala dos professores durante os intervalos de aula.

O interessante dessa IES é que existe uma coordenação pedagógica para dar apoio e orientação aos docentes da casa. Essa coordenação estava sempre presente na instituição e ajudou bastante nos contatos com os professores.

Além dela, nos três primeiros dias de permanência na IES n.2 para aplicar os questionários, o coordenador do curso de Direito lecionou nos horários e pôde pedir para os professores responderem à pesquisa.

Esta conduta da coordenação acelerou o processo de aplicação do questionário nestes dias iniciais, mas posteriormente, seguiu-se o fluxo descrito anteriormente.

No dia 31.08.2009 houve a reunião com a coordenação da IES n.03, campus 3.1, pois conseguira agendar uma reunião com a coordenação que retornara a ligação. A caminho da instituição um telefonema da secretária informava ter havido um imprevisto referente ao Enade e que a coordenação precisou cancelar o encontro e que remarcaria em seguida.

A pesquisadora desviou-se e foi à IES n. 02 para tentar encontrar pessoalmente com a coordenação. Até então não havia obtido sucesso porque a coordenação não permanecia na instituição, ou estava em reunião.

Tendo conseguido ser recebida pela coordenação pedagógica, esta a orientou ser mais fácil encontrar a coordenação pessoalmente (até então não havia recebido resposta a e-mails nem obtido sucesso via telefone) e bem próximo ao horário de suas aulas. E foi o que realmente aconteceu.

Durante o tempo que aplicou o questionário nesta IES, sempre se deparava com a coordenação pedagógica que mantinha horário integral e estava sempre disponível¹⁵⁸.

Na IES n. 01, foi diretamente obter a assinatura da carta de autorização no horário designado para a coordenação de Direito. Conseguiu a chancela além da grade atualizada de horário dos docentes fornecida pela secretaria de graduação.

Nesta mesma data, foram deixados cinco questionários com a funcionária do escritório modelo da IES n.2 para entregar aos professores e pegar depois (conforme destacado anteriormente, ela se ofereceu para fazê-lo para otimizar as idas da pesquisadora à faculdade),

Ela informou que eles se prontificaram a responder e devolver no mesmo dia, dali a uma hora aproximadamente, logo após liberarem os “despachos” dos processos do escritório modelo. Também se disponibilizou a entregar cópia do horário dos plantões dos professores, o que fez imediatamente.

O compromisso foi satisfeito e, ao voltar após uma hora aproximadamente, todos os professores já haviam respondido e devolvido os questionários.

Na IES n. 05 descobrir o horário da coordenação foi trabalho de Hércules e o seu horário parecia ser “segredo de Estado”.

Contrariamente a esta circunstância, foi a encontrada na IES n. 04 onde a coordenação do curso de Direito de todos os campi respondeu imediatamente ao questionário após assinar a carta de autorização. No ato, requisitou à secretária para entregar a listagem geral constando todos os professores, com seus horários e e-mails. Fez apenas uma solicitação para não divulgar os dados da lista, mas que entendia a

¹⁵⁸ A análise desta conduta docente de coordenação de Direito em IES será novamente abordada no capt. 5 quando confronta-se o diário de campo e o questionário.

pesquisa e a complexidade que implicava, pois ele também tinha vivenciado a postura de pesquisador em seu mestrado e doutorado.

No dia 29 de setembro, ao procurar uma professora da IES n. 01 para saber se ela já tinha respondido ao questionário que lhe entregara duas semanas antes ouviu a resposta que não e que *“tinha muita dificuldade para responder ao questionário, pois não tinha tempo, mas ia tentar”*¹⁵⁹.

No dia 1º de outubro, a coordenação da IES n. 03, campus 3.1 autorizou de imediato a pesquisa tão logo tinha sido iniciada a explicação sobre o que se tratava. Disse que a funcionária da sala dos professores estaria à disposição, inclusive para entregar os questionários para os professores caso quisesse e pediu para ela entregar a lista oficial com o nome dos professores, seus horários e dias.

Esta funcionária sugeriu que pegasse logo os questionários após entregar para os professores porque ela pensava que eles iriam olhar com desdém para a pesquisa sendo o ideal permanecer nas salas de professores junto com ela para cobrar.¹⁶⁰

Além disto, falou que tinha professor que chegava em cima da hora para a aula, fato que foi posteriormente comprovado durante o trabalho de campo.

Em outubro, na IES n. 3, campus 3.1, os professores já procuravam o questionário porque a coordenação da instituição enviou e-mail para lista de todos os professores informando sobre a realização da pesquisa e solicitando a todos que colaborassem. Esta ajuda espontânea ajudou bastante com o andamento do trabalho.

No dia 15 de outubro, na IES n. 3, campus 3.3, ao pedir para um professor responder, ele disse: *“vou responder sim. Já te dou... Sei o que você está passando, pois acabei de defender meu mestrado e fiz pesquisa de campo também. Não é fácil não. É trabalho braçal puxado.”*

Foi um dos raros que responderam assim. Do universo total, foi anotado que oito professores agiram desta maneira. Eles todos tinham passado pela experiência de pesquisa participativa e não exclusivamente bibliográfica.

¹⁵⁹ Este professor foi dentre os poucos que não responderam ao questionário na IES mencionada. Esta postura demonstra a questão do individualismo docente apontado pelos autores, uma vez que não houve esforço para colaborar com a pesquisa.

¹⁶⁰ Conhecedora das características de sua equipe, a fala da coordenação, mais uma vez, confirma esta realidade anti-exemplo, até certo ponto de prepotência e desdenho, apontada pelos autores e nesta pesquisa detalhada.

Outro professor comentou ao entregar o questionário: *“tem muita gente na nossa área que diz que dado estatístico não é pesquisa para nossa área. Isto porque tem medo dos dados. Eles ficam dizendo que interpretou erradamente os dados então não pode ser válido. E a interpretação na jurisprudência? Acontece porque a maioria não ousa questionar as premissas estabelecidas. Isto devido à arrogância que há no nosso meio. O Direito é assim, as pessoas vão repetindo o que alguém falou para embasar suas decisões, sem questionar o início.”* A fala desse professor mostra o pensamento crítico reflexivo do professor reflexivo sobre o qual discorre-se nesta tese. Essa postura evidencia a existência no meio acadêmico de professores que – quer apliquem ou não essa postura no seu dia a dia docente – tentam subverter o ensino tradicional, modelo coimbrão.

Durante esta manifestação do professor, pôde-se observar que outro docente estava preparando a aula na hora. Lia o livro e tirava dali sua aula. Ao retornar da aula durante o intervalo, comentou: *“a turma hoje estava ‘da pesada’ pois já é época de monografia.”* Virou e disse: *“eu acho que ser profissional-professor tem uma vantagem, pois ele não fica preocupado com o salário, número de turma. Mas por outro lado, ele não tem formação para a sala. Já o professor-profissional tem a formação, mas fica preocupado com o salário, o número de turmas e aí perde a independência.”*

Alguns professores gostavam de dar sugestões sobre as o discurso utilizado na elaboração do questionário, logo que entregavam os mesmos respondidos. Faziam-no com tom de conhecimento de causa, entendendo profundamente qual eram as nuances da pesquisa mesmo, sem tê-la acompanhado desde o início de sua estruturação. Algumas frases refletem isto:

- *“na pergunta sobre pesquisa faltou menção ao quantitativo-qualitativo.”;*

- *“se me permite, sua pesquisa tem uma falha.”* Respondi: *“pois não professor, pode falar.”* Continuou: *“você perguntou sobre deficiência do ensino mas não colocou um item que é a influência da TV e das porcariadas dela e dos jornais e revistas. Isto é que influencia os alunos. Eles estão assim é devido à influência ruim destes meios. Este pacto de mediocridade...foi você que inventou?”* Eu disse: *“não, isto vem da área de educação.”* Então ele prosseguiu: *“foi o pessoal da esquerda e alternativo da UFSC que inventou isto? Eles ficam inventando coisas que não existem! Não existe isto! Eu marquei a opção ‘nunca’. É como os espanhóis dizem: ‘algo queda’, algo fica. Então, não há isto de mediocridade porque sempre se ensina algo. O aluno*

sempre aprende alguma coisa. E o professor, sempre passa algo. Este pessoal da Federal é muito esquerdista e estão no museu. É algo que não deu, não dá certo e já passou. Eu acabo de publicar um livro que vai ser bom pra tua pesquisa se chama...¹⁶¹”.

- esta coisa de pacto da mediocridade é coisa de X...¹⁶² Eu marquei nunca, pois não admito isto. Eu não admito que haja isto.

A citação acima faz pensar e refletir sobre a ideologia dominante e reinante da mentalidade dos professores, seja de Direito ou outra disciplina. Dizer que o pacto de mediocridade não existe é justamente mostrar que a pessoa que diz isso está fora da realidade sobre o ensino no Brasil. É não admitir a existência do jeitinho brasileiro, por exemplo, quando depara-se com ele o tempo todo no cotidiano. Até que ponto esse professor reflete sobre o processo de ensino-aprendizagem em suas aulas é algo que podemos perguntar.

C) Anti-reflexão: as experiências do diário de campo oportunizaram diálogos que ajudaram a comprovar a dificuldade que o professor de Direito apresenta em sua atuação. Pensa-se que talvez pela falta de preparo e conhecimento de uma docência reflexiva. Os exemplos abaixo ilustram essa percepção.

Numa conversa com a coordenação pedagógica da IES n. 02, foi dito pela coordenação que o professor de Direito da primeira fase é testado pelo aluno em relação à sua segurança em sala de aula. Diferentemente, os alunos das últimas fases o testam em relação ao conteúdo.

Relatou um caso em que deu orientação pedagógica a um professor novato na área docente e que lhe havia procurado depois da primeira semana em sala de aula porque alegava estar perdido na profissão docente, apesar de ser um advogado reconhecido na localidade e renomado.

Disse o professor que pensava ser suficiente chegar em sala de aula e começar a “*dar a aula*” do conteúdo programático, mas que os alunos o estavam pressionando em relação à profissionalidade docente o qual estava reconhecendo ser inexperiente.

Segundo as palavras desta coordenação pedagógica, o professor expressou sua crise diante deste universo desconhecido para ele dizendo que “*não sabia que era difícil dar aula*”. De acordo com esta

¹⁶¹ Excluí o título do livro para manter o anonimato do professor-respondente.

¹⁶² Retirei o nome da pessoa citada na fala do professor para, novamente, preservar a identidade e a isenção na pesquisa cuja proposta era não identificar os professores.

coordenação, ele achava que bastava falar o conteúdo, sem se preocupar com a forma como esse conteúdo seria disponibilizado.

Essa postura reflete a questão do papel do professor na educação bancária trazida por Paulo Freire. Ou seja, o professor assumiu que bastava depositar conhecimentos no cérebro de seus alunos e sacá-los no dia da prova. Mas acabou concluindo que a tarefa de ensinar vai muito mais além disso.

Outro professor da IES n. 01, no dia 15.09, demonstrou grau de reflexão acerca de sua ação pedagógica ao comentar que tinha mostrado o filme “Kafka” para seus alunos da primeira fase e eles odiaram; situação que há tempos vivencia, pois tem o hábito de mostrar filmes antigos. Disse ele que costuma associar o filme com perguntas complexas, mas seus alunos não demonstram interesse e permanecem quase dormindo.

Um colega sugeriu então que nestas matérias dogmáticas o professor elaborasse suas aulas em estilo de perguntas. O professor afirmou que não gosta de ministrar aulas dogmáticas, mas o que seus alunos querem é justamente esse tipo de aula e não gostam de responder às questões críticas e reflexivas que ele faz.

Esse depoimento reflete a postura dogmática dos alunos e a dificuldade da mudança para uma metodologia que faça com o que aluno reflita sobre o conteúdo que está sendo ensinado. Essa atitude demonstra certa preguiça mental dos alunos que certamente muito lucrariam com o modelo de pensamento crítico-reflexivo sugerido pelos educadores já analisados (Dewey, Schön, Freire e outros), pois contribuiria para uma formação mais autônoma desses alunos, futuros profissionais.

Enquanto aguardava, um professor da IES n. 02 me explicou que respondeu ser mais importante o domínio do conteúdo porque isto é imprescindível para ser professor. Do contrário não pode nem ser contratado.

Prossigui que a partir daí, o mais importante é ele saber o processo pedagógico, saber dar aula. Disse que discordava do que as IES particulares costumam fazer em alguns casos, que é pegar um profissional, magistrado, por exemplo, e só pelo fato dele ser bom profissional, colocá-lo em sala de aula. Isto porque, segundo ele, este fato não representa que esse profissional será um bom professor.

Continuou dizendo que os alunos adoram esta condição só para falar que têm aula com o juiz “tal”, mesmo quando reclamam que a aula dele é ruim.

Disse ainda que é importante se ter ética e ser coerente.

No dia 16 de setembro, na IES n.05, ao pegar um questionário respondido das mãos da própria professora-respondente, ela começou a conversar sobre a pesquisa em andamento e demonstrou ter se sensibilizado com o trabalho e pensado sobre aspectos pessoais de sua docência. Aproveitou-se essa oportunidade para ouvir e aprender com o outro sem interagir, tão somente atenta ao que era falado.

A professora afirmou que no semestre anterior tinha tido uma turma que era ótima porque os alunos falavam, debatiam, perguntavam e isto era muito bom, pois lhe dava ânimo e estímulo para lecionar e trabalhar na IES.

Infelizmente, disse a professora, naquele semestre só tinha encontrado turmas apáticas e que ficavam olhando para ela de maneira fixa, sem falar absolutamente nada. Comentou que ficava falando, e nada. Essa situação lhe deixava sem disposição para ir trabalhar.

Relatou que resolveu aplicar alguns trabalhos em grupo para incentivar o debate e notou que a turma começou a gostar e a interagir mais, o que, conseqüentemente, também lhe fez se sentir mais estimulada.¹⁶³

Esse é um dos poucos momentos em que professores buscam atualizar sua prática docente trazendo atividades que estimulem os alunos a aprender, a participar, a debater. Espera-se que um depoimento esse possa encorajar outros professores a trilhar caminho semelhante aliado à estratégia da reflexão crítica sobre o conteúdo ensinado.

Uma situação interessante nessa IES foi presenciada em uma das idas à sala de aula para esperar os professores. Ao perguntar a um grupo de alunos – em duas ou três salas diferentes – sobre qual professor iria lecionar naquele horário, eles não sabiam a disciplina nem tampouco o nome do professor que deveria estar em sala (e já estavam em período de trabalhos e prova de primeiro bimestre). Tal situação levou ao questionamento sobre qual identidade, autoridade e presença pessoal estes professores estariam tendo com seus alunos que nem sabiam seus nomes mesmo já estando em final de semestre letivo.

Fazendo uma breve reflexão sobre essa questão, pode-se aventar a seguinte hipótese: aula conferência entra, aula conferência sai, outra aula conferência entra e em seguida sai, e assim em diante. Ou seja, as aulas e seus expositores são basicamente todas iguais. Seria essa

¹⁶³ O discurso da docente representa o padrão encontrado de aula conferência onde outros estilos didáticos são usados em condições exceções, desesperadoras ou em que o professor se vê sem opção.

conduta hipnotizante dos professores o motivo que levaria esses alunos a se desligarem da realidade de sala de aula e agirem de forma mecânica só para marcar presença? Ninguém pede que eles participem que eles reflitam. E eles também não vou se oferecer. E assim caminha sem alarde o pacto da mediocridade.

Em 22.09, na IES n. 05, quando um professor deixou o questionário respondido no escritório modelo, mencionou que achava que os professores davam aula por prazer porque o salário era pouco, que um plano de carreira ajudaria muito e estimularia a investir na profissão de um modo geral. Contou um caso que aconteceu enquanto lecionava Direito Penal: uma aluna lhe perguntou algo sobre o qual ele não havia pensado a respeito, isso o forçou a reestruturar o raciocínio na hora. Disse ele que adorou aquela situação.¹⁶⁴

Informou que respondeu o seguinte à aluna: *“não tinha pensado nisso, mas este crime que estou falando não se aplica ao caso que você trouxe, mas vamos ver o que poderia ser...”*. E falou que a aluna falou para ele em tom de brincadeira: *“Ah! Peguei o professor!”*

Ele comentou não ter percebido na aluna a intenção de testá-lo ou derrubá-lo, mas simples curiosidade discente, o que é característico de aulas com enfoque na reflexão uma vez que os alunos sentem-se à vontade para questionar e debater, pois compreendem que aprendem a fixar melhor o conteúdo sendo ensinado através dessa metodologia.

Na IES n. 01, pôde-se ouvir no dia 22.9, de uma aluna, que seu professor deixava o celular ligado e quando ele tocava no meio da aula, dizia: *“licença, honorários”*¹⁶⁵. Observa-se que se trata de ausência de reflexão na ação uma vez que não perpassa pelo pensamento do professor qual exemplo está transmitindo aos seus alunos: uma clara demonstração de desrespeito à atividade. Questiona-se se este mesmo profissional, durante uma audiência, diante do juiz, utilizaria a mesma conduta e pediria licença ao juiz para anotar uma ideia que acabara de ter sobre a aula que ministraria mais tarde!!!! Exemplarismo e conduta coerente com a função que exerce – ou seja, a de professor que serve como modelo para muitos alunos – são exemplos de posturas que um professor reflexivo assume ao pensar criticamente sobre o que faz em sala de aula e como o que faz influencia seus alunos.

¹⁶⁴ Reporta-se a este caso, posteriormente, neste trabalho.

¹⁶⁵ Esta conduta ilustra a condição descrita na bibliografia e uma das hipóteses que é a do professor que privilegia a atividade profissional fora de sala de aula, enxergando a atividade docente como algo secundário, de menos valia.

Neste mesmo dia acontecia um congresso na IES e os alunos disseram que uma professora já os havia liberado para assistirem anteriormente. Quando eles perguntaram se ela os liberaria novamente, ela respondeu que não, pois tinha de cumprir o programa, ou seja, iria ministrar a aula, mas que se eles quisessem ir, poderiam ir porque ela não aplicaria falta.¹⁶⁶

Um dos professores da IES n. 02 falou em tom quase de desabafo: “*não é fácil dar aula diferente...os alunos querem tudo mastigado. Os alunos da terceira fase vieram reclamar que não acharam o livro que indiquei. Ora...vai procurar, não? Eles queriam um resumo...*”

Em 29 de setembro, à noite, na IES n. 01, outro professor (doutor) começou a falar comigo. Como sempre acontecia nestas ocasiões, apenas ficava atenta à fala docente, mostrando interesse, mas sem interferir no seu discurso. Disse o professor depois de ouvir o colega falando algo sobre planejamento de aula: “*plano de aula não é engessamento. Programa define a estratégia e plano de aula define a tática. A tática só é tática porque é flexível...se adapta à situação.*”¹⁶⁷

Comentou então que lembrou do prof. Warat que gostava de dizer que professor não deveria planejar aula. Só depois é que entendeu que o que ele queria dizer era que o professor não deveria limitar sua atuação ao que planejou, mas se deixar livre para improvisar.

Prosseguiu dizendo: “*plano de ensino fazemos porque somos obrigados, mas o plano de aula nunca fazemos ou quase nunca.*”

Em um momento, um dos professores que já havia respondido e devolvido o questionário, comentou: “*Ah! Se soubesse que estaria por aí eu ia pedir para responder com mais calma, pois depois de responder, pensei mais e se fosse hoje, eu responderia diferente.*”¹⁶⁸ Pode-se dizer que este é um exemplo simples de reflexão sobre a ação, ou seja, após o ato em si, o professor para e reflete sobre o que fez e porque fez o que fez, tirando a partir daí conclusões que alimentam seu pensamento reflexivo.

¹⁶⁶ Revela esta situação a dicotomia entre atividade complementar e o ambiente de sala. O docente não integra ambas as condições ou consegue inserir uma atividade extra no seu conteúdo programático. Fixa-se no cumprimento do programa através da transmissão pura do conteúdo. Realidade apontada por Dewey (2010) como ultrapassada.

¹⁶⁷ Volto a este relato, posteriormente neste texto.

¹⁶⁸ Esta fala mostra que houve reflexão posterior e que, provavelmente, o questionário atendeu ao seu objetivo de provocar esta ponderação na equipe docente. Claro que isto só poderia ser efetivamente comprovado se tivesse questionado os professores a respeito desta condição.

Durante o período noturno desta IES, ao perguntar a um professor se era docente do curso de Direito, ele falou brincando sobre ele mesmo que “*tava na cara que era professor de Direito.*” Este auto-reconhecimento coaduna com outras manifestações encontradas a respeito desta equipe e que estão pormenorizadas ao longo deste trabalho. Dentre elas, encontra-se a atitude arrogante e a de dono do saber, ambas contrárias à docência reflexiva.

Um professor comentou que os alunos hoje em dia eram abusados e não respeitavam mais os professores e por isto ele não deixava margem para “*muita intimidade.*”

Em novembro, dia três, quando a professora da manhã da IES n. 3.3 devolveu o questionário, numa expressão da sua reflexão docente, comentou: “*Parabéns! Gostei do questionário. Mexe com a gente.*” Este é mais um exemplo de professor refletindo sobre sua ação docente, no caso, sobre a leitura e o preenchimento de um questionário que deveria levar a TODOS refletirem sobre as respostas dadas, o que não mostrou-se muito freqüente.

D) Pacto de Mediocridade: um acordo implícito de fingimento da atividade de ensino do tipo o professor finge que ensina e os alunos fingem que aprendem. A seguir, alguns exemplos retirados do diário de campo ilustram esse pacto.

No dia 22.9, na IES n. 01, um dos professores liberou a turma para uma palestra que estava acontecendo na instituição, atitude que poderia representar a valorização de atividades extras em substituição à didática da aula conferência e transmissão pura de conteúdo. Entretanto, o professor da turma não compareceu ao evento e nem se encontrava na IES. Essa atitude representa um exemplo do pacto de mediocridade e uma desvalorização da atividade que poderia ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos através de debates e reflexões sobre o conteúdo apresentado.

Outro professor também levou seus alunos para assistir à palestra, mas esse não só permaneceu na faculdade como acompanhou seus alunos até o local. Trata-se de uma atitude docente que valoriza a integração de atividades pedagógicas complementares através do seu exemplarismo em permanecer junto a sua turma, além de revelar profissionalismo docente, pois não utilizou o evento como uma folga de seu compromisso para lecionar.

Outra condição representativa do pacto de mediocridade se atrela à pontualidade. No dia 24 de setembro, os professores do turno da manhã da IES n. 01 já tinham liberado seus alunos uma hora antes do final oficial de suas aulas. Os professores deixaram de aproveitar o

tempo desperdiçado para o ensino de suas matérias. Será que não haveria conteúdo que pudesse ser abordado nesse tempo?

À noite, ao deparar com a questão n. 20¹⁶⁹ do questionário, um professor perguntou se ela se referia à aula dele ou em geral. Respondi de modo geral no ensino jurídico conforme está escrito na questão, e ele então brincou dizendo que *“nas aulas dos outros sim, na minha não...”*. E riu se divertindo consigo mesmo. Esse não seria um clássico exemplo do pacto?

Na IES n. 01 foi preciso procurar os docentes em outros ambientes de trabalho porque na graduação, nos seus horários de aula, os professores tinham enviado outros professores para lecionar suas aulas.

Um professor brincou dizendo que colocaria uma observação na questão aos moldes do que os alunos costumam fazer nas provas hoje em dia pedindo para *“dar um pontinho ou dizendo quanto precisam para passar.”* Disse ainda que esta conduta *“anda muito comum nas faculdades particulares onde os alunos viraram cliente.”*

Esta IES não tem sinal tocando avisando horário da aula ou do intervalo. Em uma das conversas no horário noturno com uma professora, o assunto era justamente sobre isto e ela falou que um aluno chegara para ela um dia e perguntara *“que horas era o recreio.”* Prosseguiu justificando que isto era um absurdo e que era devido a este tipo de mentalidade que o nível dos alunos estava cada vez pior, pois eles *“ não queriam nada com nada.”*

Depois, em outra sala do campus 3.1, logo após a entrega do questionário para uma professora, enquanto ela estava no seu intervalo, foi possível ouvir o comentário que teceu para seus alunos a respeito da pergunta sobre o pacto de mediocridade (que fez questão de ler para os alunos em voz alta, em tom enfático, e com certa indignação): *“perguntar isto para o professor é ofensivo! É claro que não há! Um absurdo!”*¹⁷⁰

Esta mesma docente quando devolveu o formulário respondido disse: *“há diferença entre a federal e a particular, pois na federal há pacto de mediocridade, mas na particular não, pois eles reclamam se chegarem atrasados. Tem de andar na linha. Na federal é diferente. Tenho um colega que é aluno na federal e que não conhece o professor*

¹⁶⁹ Esta questão dizia: “Com relação ao pacto de mediocridade no ensino jurídico, para você, ele: inexistente, raramente se apresenta, é freqüente”.

¹⁷⁰ Trago novamente esta fala na análise do questionário, posteriormente neste escrito.

até hoje pois ele só manda o monitor com textos para aplicar.” Será que o pacto de mediocridade só se aplica a Universidade Federal, ou a professora recusa-se a admitir que isso também ocorre na faculdade particulares?

Um professor perguntou, justificando, se o pacto de mediocridade tinha comprovação ou pesquisa: *“pois ouvimos falar, mas o que é exatamente e o que acontece na realidade?”*¹⁷¹

Um dos professores do campus 3.3 comentou após entregar o questionário: *“meus alunos não voltam depois do intervalo, fico em sala só com três ou quatro em sala, terminava a aula às 22h30 quando oficialmente terminava às 22h45, e ele foi reclamar que eu acabava a aula mais cedo. Aí comecei a fazer chamada depois do intervalo e no final da aula, aí a turma encheu! Eles se comportam igual a como se comportavam no colégio!”*

Permaneceu-se ouvindo a professora que se sentia à vontade para desabafar: *“Eles ficam pedindo apostila... Falo: vai ler a doutrina, vai estudar, pesquisar.”*¹⁷²

E) Princípio do exemplarismo: apontada por educadores como Paulo Freire, esse princípio exige do professor postura condizente com aquilo que fala e ensina em sala de aula. Demanda também que ele seja um exemplo ético a ser seguido pelos seus alunos; aspectos importantes para o professor reflexivo. O exemplo dentro da ação pedagógica requer detalhes que estão mais especificados no capítulo 5, mas as observações trouxeram alguns itens que se inserem nesta condição.

É o caso do comentário feito pela secretária na sala dos professores da IES n. 3, comentou ela que era fácil identificar os professores de Direito; bastava olhar a roupa porque todos sempre se vestiam de terno ou estava bem arrumados¹⁷³.

Na instituição n.3, um dia, após ser indagada por uma professora de comunicação sobre qual era minha pesquisa e ter explicado que era

¹⁷¹ Não foi objeto de esta investigação criar polêmica sobre essa questão (embora isso se mostrou inevitável). Desejou-se apenas saber se a equipe docente já havia pensado sobre isso. A curiosidade do professor, porém, ensejaria um trabalho específico sobre este pacto no mundo acadêmico do Direito.

¹⁷² A fala retrata a infeliz cultura dos manuais, do apostilamento, abordada pelos pensadores do ensino jurídico.

¹⁷³ Esta estética foi inserida na pergunta 23 que visou extrair dos professores de que maneira viam esta condição, dentre outras, no que se referia à influência que exercem sobre os alunos. Esta vestimenta mais formal, na fala da secretária, foi associada a um grupo de classe que deseja se mostrar, até certo ponto, diferente dos demais profissionais que também são professores.

sobre o perfil do professor de Direito, ouvi: “*são todos metidos, de nariz em pé, chatos, mas bem arrumados. Eles não se misturam. Professor de Direito é uma coisa estranha... eles estão sempre empinados.*”

Em outubro, dia 1º, ao entregar o questionário para um professor da IES n. 3, campus 3.1, o colega que já tinha respondido, brincou com ele: “*não é porque não é identificado que pode mentir...*”¹⁷⁴ Qual seria o não-dito nesse enunciado do professor? O que ele estaria realmente querendo dizer com essa frase? Que tipo de exemplo ele passa aos seus alunos (e à pesquisadora) ao se comportar dessa maneira?

Neste local, um docente conversou comigo dizendo que admirava o orientador desta pesquisa, porque tinha estudado com ele e o considerava muito inteligente, que suas aulas eram excelentes e procurava agora agir da mesma forma. Completou afirmando que “*foi uma influência positiva.*”¹⁷⁵ Até que ponto muitos de nós, professores de Direito, estamos conscientes do fato de que não só nossas palavras que exemplificam quem somos, mas também nossos gestos, atitudes, olhares, posturas. Um professor reflexivo precisa ponderar sobre essas questões também.

Neste dia uma professora que estava indignada com seus alunos não quis responder ao questionário nem antes da aula nem na hora do intervalo e passou seu horário da semana seguinte caso a pesquisadora quisesse lhe procurar. Belo exemplo de impaciência docente!

Um professor da IES n. 01, ao entregar seu questionário, disse que “*falta ética na academia. O professor fala uma coisa, dá um discurso e na prática faz outra coisa e usa a universidade para proveito próprio, só para interesse particular.*”¹⁷⁶

F) Aprendizado pedagógico: nesta categoria está inserido o conjunto de aspectos relacionados à formação específica para a docência cujos exemplos, retirados do diário de campo, são retratados em seguida.

¹⁷⁴ Mesmo sabendo que era brincadeira, indagou-se até que ponto a mentira seria algo possível no universo docente. Será que na realidade profissional (dentro ou fora de sala), algum grau de engano acontece, mesmo sem lucidez, que o leva a admitir este tipo de divertimento? E ainda, será que em suas aulas, o docente utiliza do mesmo recurso, passando para seus alunos um exemplo antiético, antididático? Pode-se encontrar mais sobre esta abordagem no capítulo 5.

¹⁷⁵ Este discurso retrata a questão do exemplarismo docente, objeto da investigação da questão 23. Outro aspecto que a fala retrata, é a de que os professores agem empiricamente, “imitando” modelos vivenciados, pois não têm formação para docência (esta abordagem pode ser visualizada ao longo deste trabalho).

¹⁷⁶ Esta questão ética no perfil do professor é analisada no capítulo V, inclusive a situação entre teoria e prática docente e suas palavras e ações.

Em uma das noites de plantão, novamente à espera de professores na sala de professores na IES n. 3, campus 3.1, foi observado uma professora lendo o conteúdo de um livro (estudando? planejando?) sobre a aula que daria em seguida.

Outro docente, que tinha chegado atrasado, voltou no meio da aula para pegar caneta de quadro e apagador e disse que responderia ao questionário: esta conduta denuncia a falta de preparação prévia para a atividade quando deveria haver uma checagem se todos os instrumentos necessários à aula já estavam em mãos.¹⁷⁷

Uma professora comentou que se liberasse seus alunos para a reunião do DCE ela não conseguiria terminar o conteúdo, pois já tinha entrado uma semana depois para substituir uma professora grávida e na semana seguinte seria feriado e depois haveria palestra do ENADE e na anterior tinha tido palestra. Até que ponto a escola também tem um postura reflexiva a ponto de agendar compromissos que comprometam a qualidade do ensino?

No dia quatorze, durante a manhã no campus 3.1, uma professora, durante seu intervalo, disse que seus alunos estavam dormindo. Ouvindo isto, uma colega falou: *“ainda bem que preparei uma atividade prática, pois eles estavam falando muito. Dei um contrato para eles acharem, no mínimo, dois erros (e olha que havia vinte erros).”*

Excepcionalmente no dia 15 de outubro, a sala de professores do campus 3.2 estava lotada porque a casa tinha elaborado um lanche especial em homenagem ao dia do professor e a secretária da coordenação tinha buscado todos os professores para o lanche.

Não era possível observar a aula, mas ouvi pelo lado de fora um professor ministrando uma aula conferência. No intervalo, pude observar que os quadros estavam todos preenchidos. Nesse caso, podemos nos perguntar: até que ponto um professor reflexivo que enche o quadro com informações diversas sobre sua disciplina deixa espaço para o debate com seus alunos? Não que isso não seja possível, mas vale refletir sobre essa questão?

¹⁷⁷ Poder-se-ia fazer uma analogia à preparação de um advogado criminalista que, depois do início de um tribunal de júri, por exemplo, deixa a sala de audiência porque percebeu que havia esquecido seus apontamentos e documentos.

Um dia, durante a espera na sala dos professores, ouviu-se a conversa da coordenação de Direito com um aluno ao telefone¹⁷⁸. O diálogo começou com o aluno pedindo que abonasse suas faltas e a coordenação dizia: *“não posso interferir com o professor. Isto faz parte da autonomia do professor. Ele que te conhece. Não posso fazer nada. Não tem amparo legal para eu fazer alguma coisa. E não tem isonomia. O professor que te acompanhou. Não tenho acesso para alterar falta que professor te deu. Minha senha não me permite acesso”*.

Em seguida, ouviu-se a fala do professor conversando, pessoalmente, com a coordenação sobre essa questão: *“vim saber se tenho autonomia. O que acha?”*.

A coordenação respondeu: *“Tu fazes o que quiseres. Você que sabe como é o aluno. Mas veja, se ele souber o conteúdo...”* O professor interrompeu: *“o conteúdo até dá. Mas aí ele reprova pelas faltas.”* A coordenação sugeriu: *“Veja aí. Tens autonomia para fazer o que quiseres. Mas se forem poucas faltas...veja se vale a pena reprovar mesmo se o aluno souber o conteúdo. Eu não vejo problema quando o aluno entende o assunto. E cá entre nós...este curso aos sábados...não dá pra acrescentar muito. Ainda mais com o pouco tempo que ele tem. Mas é critério seu.”* O professor num dilema disse: *“é complicado. Até mesmo porque se eu abonar ele e aprovar, como ficam os outros que foram reprovados?”* E saiu da sala.¹⁷⁹

No dia 13 de novembro, na IES n. 07, foi possível ouvir o diálogo de uma professora que adentrou na sala dos professores procurando pela coordenação e quando a encontrou disse: *“preciso falar com você um coisa muita chata que aconteceu. Sabe a aluna ‘X’?¹⁸⁰ Tive de mandar ela sair de sala, pois ela e a ‘Y’¹⁸¹ não paravam de falar, estava atrapalhando os demais e a aula. E quando falei para saírem, elas me afrontaram e disseram que não iriam sair. Eu tive de insistir com elas. Sentei, parei a aula e fiquei esperando elas saírem. Elas atrapalham muito a aula. Ai! Fiquei com muita raiva, estou com*

¹⁷⁸ Esta escuta foi possível, pois a porta da sala da coordenação estava aberta e o tom de voz da coordenação era alta e quem estava presente na ante-sala de professores pôde ouvir a fala da coordenação.

¹⁷⁹ O colóquio acima desvenda o conflito que aconteceu e que envolve o pacto de mediocridade, o exemplarismo, a prevalência conteudística.

¹⁸⁰ Omiti o nome referido pela professora para manter o anonimato.

¹⁸¹ Não mencionei o nome dito para não mostrar novamente a identidade da aluna.

*muita raiva! Que falta de respeito! E aí? Quero saber qual o procedimento que tenho de tomar?”*¹⁸²

Após ouvir o relato do ocorrido com paciência, atenção e apoio, a coordenação respondeu: *“Fique tranqüila.”*¹⁸³

Nesta data, outro professor que corrigia prova na sala me disse: *“não tem pesquisa de campo no Direito, você não acha. Eu, particularmente, vou confirmar que sou mais adepto da pesquisa bibliográfica. Nós, da área social do Direito não fazemos pesquisa de campo.”*

Nesta mesma noite, no campus 3.3, um professor comentou: *“é, estou levando prova para aplicar. O pior da prova é corrigir a prova. Então, no final do semestre, não quero nem saber... faço só questão objetiva, múltipla escolha, pois é mais fácil e rápido para eu corrigir.”*¹⁸⁴

No dia quinze, na IES n. 07, durante o primeiro tempo de aula, um aluno entrou na sala dos professores e pediu giz para o professor que estava em sala e tinha esquecido de levar. A funcionária perguntou: *“ele escreve muito”?* O aluno respondeu: *“oohh! Pra caramba! Ele adora!”*

Os acontecimentos exemplificam o nível de comprometimento docente com a pontualidade, assiduidade e exemplarismo (FREIRE, 2007). Tais fatos fazem questionar de que maneira os futuros profissionais poderão exigir tais condutas, por exemplo, dos juízes, para cumprirem seus horários, se muitos deles foram seus docentes, e eles se formaram habituando-se a estas posturas docentes? Parece que muitos vivenciam este ambiente nos bancos acadêmicos.

Durante a aplicação do questionário, a questão sobre o pacto de mediocridade foi a que gerou mais reações nos professores. Este pacto é a maior prova de que os professores não refletem sobre sua ação docente na prática e os particulares que tratam os alunos como cliente reforçam isto.

¹⁸² Este comportamento indisciplinado é apontado como um dos principais problemas encontrados pelo que é denominado pela pesquisadora Tania Zaguri (2006) de “O professor refém” e uma das causas da decadência da educação no Brasil além de ser um fator desmotivante da atuação docente.

¹⁸³ Este evento ocorreu uma semana após a expulsão de uma aluna na Universidade Bandeirante - UNIBAN, em São Paulo que causou muito debate na mídia brasileira. In: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/>. Acesso em 10.08.2010

¹⁸⁴ Este professor também leciona na universidade pública da região pesquisada. A relação da prova, a reflexão docente e a formação discente podem ser encontradas no decorrer deste trabalho.

Alguns colóquios acima desvendam o conflito que acontece e envolve o pacto de mediocridade, o exemplarismo, a prevalência conteudística. Abordagens cujos traços são tratados ao longo desta produção.

Em todas as IES, os professores mais assíduos nas salas de professores eram os sociólogos, filósofos, antropólogos e professores que lecionavam em Direito e estavam sempre dispostos a me ajudar com a pesquisa apesar de não ser público alvo dela.

Este diário foi utilizado como uma técnica qualitativa, em associação à aplicação do questionário, a fim de anotar os comportamentos entendidos como relevantes dentro do ambiente estudado, pois o diário é um método que pressupõe que o comportamento pode revelar valores e crenças, além de favorecer como se dão as interações dos professores de Direito no seu ambiente docente (MARSHALL; ROSSMAN, 2006).

Foi usado como um recurso valioso através do qual os comentários dos observados se revelaram fonte rica de análise para saber o que se passa em seu universo íntimo, além de ter dado pistas para a própria avaliação qualitativa dos dados.

Os dados do questionário em alguns momentos confirmaram as observações e análise, e, em outros, entraram em contradição, revelando, em certas situações, que há nível de reflexão docente, mas que, na ação, se demonstra diversa: havendo distanciamento entre teoria sobre ação docente e sua prática.

A análise teve como premissa as hipóteses estabelecidas e as falas pinçadas tinham como propósito descortinar de que modo eles se compreendiam em um ambiente descontraído.

Passa-se agora à apresentação da organização dos dados obtidos e cujas categorias serviram de base para os registros transcritos nesta seção.

4.4 Sobre a organização dos dados

O levantamento das reiteradas características mencionadas pelos autores, anteriormente tabulados, facultou a organização das seguintes categorias e subcategorias correspondentes às hipóteses criadas, apresentadas, a seguir, em ordem alfabética:

1 Anti-reflexão:

1.1 Existência ou inexistência da reflexão e do individualismo do professor de Direito, assim como o foco de sua atividade docente: se centrado nele mesmo ou se no aluno. Esta subcategoria pode ser encontrada nas questões 11, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 do questionário.

1.2 Influência da titulação na preferência de atuação docente em algum nível do curso de Direito. A questão 10 verificava como o professor de Direito compreendia a docência nos diversos níveis - graduação e pós-graduação: se valorizava a graduação ou preferia lecionar nos níveis de pós-graduação.

1.3 Atuação empírica do professor de Direito. As questões referentes à preparação das aulas: se ele repete o modelo docente que teve enquanto discente, se é professor profissional ou não, o que ele compreende por ser um bom professor de Direito, se sabe ensinar. Nessa última, os dados apontaram que a maioria dos respondentes considerou a prática profissional importante para lecionar logo após o domínio do conteúdo. Isto demonstra que o professor é um profissional professor e atua mais empiricamente, com base em sua experiência profissional extra-classe. Questões relacionadas: 7,6,11, 13,14,16.

1.4 Utilização predominantemente da transmissão pura de conteúdo, com aula conferência, dogmática, estilo coimbrão, com leitura de códigos: checada nas questões 17, 18, 19.

1.5 Inexistência da descrença. Atuação como um reproduzidor inconsciente da ideologia dominante. Entende-se que essa postura está presente quando se privilegiam a leitura de códigos, aulas expositivas, avaliações acríicas, ao estilo respostas baseadas nas leis, representadas pelos itens 21 e 22.

1.6 Valorização dos signos e da tradição assim como o formalismo (questões 17,18 e 23, especificamente, na indagação sobre a sustentação da autoimagem) .

2 Aprendizado pedagógico:

2.1 O professor de Direito não tem formação pedagógica: objeto da pergunta 13 do questionário.

2.2 O professor de Direito não aprendeu a ensinar: a questão 12 buscou saber se os docentes sabem ensinar.

2.3 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente (questão 14).

3 Identidade docente: ele não se reconhece como um profissional da educação (questões 1 a 8).

3.1 A docência é atividade complementar, secundária à sua atividade profissional entendida como a principal (questões 7 e 15).

3.2 A remuneração inadequada, atrelada à inexistência de um plano de carreira definido, desestimula sua profissionalização docente (questão 15).

3.3 São poucos os professores de Direito que se dedicam exclusivamente à docência (questões 5, 6 e 7).

3.4 A vida acadêmica extra-classe não interessa ao docente de Direito. Quando ele tem muita aula ou profissão fora, não há tempo hábil para esta atividade, o mesmo ocorrendo se realiza muita pesquisa (questões 5, 6, 7 e 9).

4 Pacto de mediocridade: a lei do menor esforço docente (questão 20, 21 e 22).

5 Pesquisa: os professores não se dedicam à pesquisa ou, aqueles que se dedicam, não valorizam a atividade docente (questões 9 e 10).

6 Princípio do exemplarismo (questão 23).

De cada resultado do questionário, quando da análise quantitativa/qualitativa, relacionou-se a avaliação às vertentes acima categorizadas, sempre tendo como base a premissa maior da pesquisa que é a presença ou não da reflexão em sua atuação pedagógica.

A ideia, com a criação destas categorias, era nortear a análise do material quantificado tanto quanto das falas e aspectos presentes na observação, todas elas mantendo relação direta com a ideia do professor reflexivo.

Ao longo do processo, foi trazida a reflexão de vários autores que abordaram esse tema para tentar chegar a uma síntese. Em seguida apresentam-se estas análises e sínteses.

5 ANÁLISES E SÍNTESES

Neste capítulo são examinadas as respostas ao questionário, fazendo-se uma leitura quantiquantitativa. Objetiva-se decifrar os dados obtidos procurando dar-lhes consistência. Para isto, os resultados são analisados com base na teoria trazida ao longo deste trabalho.

5.1 Avaliação das hipóteses a partir dos resultados obtidos

Conforme apresentado, o total de respondentes foi de 282 professores. Desse contingente, foram excluídos os professores da lista oficial que lecionavam nos cursos de Direito, mas não eram graduados em Direito, ou eram repetidos por lecionarem em mais de uma IES.

Importante lembrar que, apesar de mostrar o questionário apresentando todas as perguntas, inclusive o verso da folha, houve quem não respondesse a todos os itens do instrumento. Assim, em alguns resultados, o número total difere pela falta daqueles que não responderam àquela questão específica.

A seguir são avaliados os resultados obtidos em cada pergunta do formulário de pesquisa, com exceção das questões de números 1 a 3 que foram apresentadas anteriormente no capítulo 1¹⁸⁵.

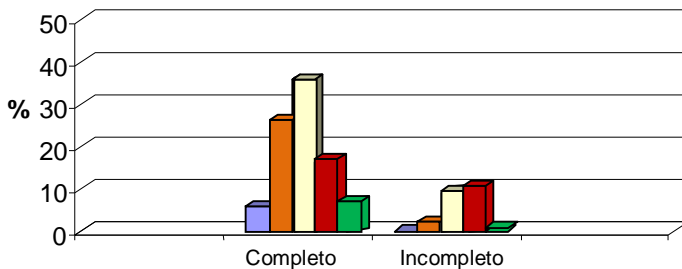
¹⁸⁵ Nas tabelas cujas questões não implicam em enumeração por ordem de importância, a primeira linha representa número absoluto e a segunda é a porcentagem em relação ao total de respondentes.

TABELA 2 - Questão 4 – Escolaridade¹⁸⁶

Curso	IES			Total
	Completo	Incompleto	Não responderam	
Graduação	6	0		6
	2,60	0,00		2,13
	2,13	0,00		
Especialização	75	5		80
	32,47	1,00		28,47
	26,70	1,78		
Mestrado	99	20		119
	42,86	4,00		42,35
	35,23	7,12		
Doutorado	42	23		65
	18,18	46,00		23,13
	14,95	8,18		
Pós-Doutorado	9	2		11
	3,90	0,40		3,91
	3,20	0,71		
Total	231	50	1	281

No que tange à escolaridade, observa-se que dos 281 que responderam à questão, apenas 3,91% se enquadram no nível de pós-doutorado.

¹⁸⁶ Nos dados com esta configuração, a primeira linha é o número absoluto. Por exemplo, o número 6 na tabela acima, é número absoluto dos respondentes que assinalaram o item. A segunda linha é percentagem em relação ao número total de respondentes. O percentual 32,47%, por exemplo, é em relação aos 231 respondentes que disseram ter especialização completa ($75/231=32,47\%$, ou 26,70% em relação aos 281 respondentes).



■ Graduação ■ Especialização ■ Mestrado ■ Doutorado ■ Pós-Doutorado

14,95% dos professores respondentes são Doutores e 35, 23% possuem o título de Mestre.

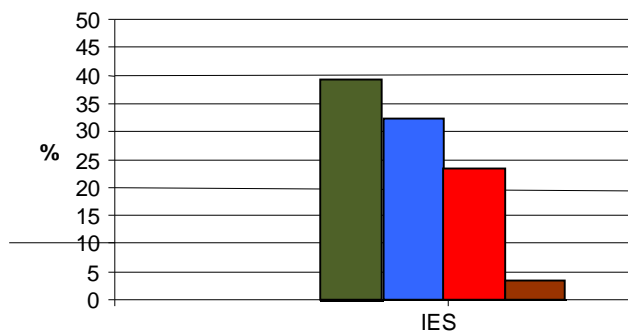
A maioria do universo de docentes pesquisados já tem algum tipo de pós-graduação, refutando a afirmativa dos autores que falta especialização e qualificação desta equipe docente. A maioria se qualificou para o ensino superior o que, em nosso trabalho, não significa necessariamente a aquisição das aptidões reflexivas necessárias à atividade docente.

Os docentes têm especialização, mestrado, doutorado, e pós-doutorado, mas, apesar disso, não mostraram, pelo menos durante as observações, atuação didática qualitativa e diversificada. Responderam que têm qualificação, mas isto não significa 100% de reflexão na ação pedagógica, pois o diário de campo apresentou realidade diversa.

TABELA 3**Questão 5 - Tempo de exercício docente superior na IES:**

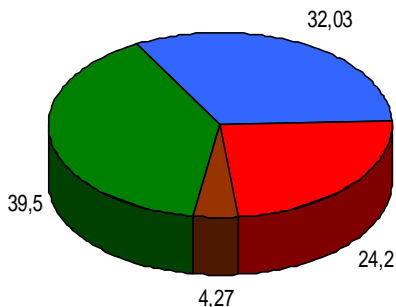
Tempo	IES	
	Total	Não responderam
Menos de 5 anos	111 39,50	
Entre 5 e 10 anos	90 32,03	
Entre 10 e 20 anos	68 24,20	
Mais de 20 anos	12 4,27	
Total	281	1

O percentual de tempo de docência com menos de 5 anos é mais freqüente nas IES, com 39,50%. A faixa de freqüência de tempo de docência nas IES fica entre 5 e 20 anos sendo a docência com mais de 20 anos a menos usual, com apenas 4,27%.



■ Menos de 5 anos ■ Entre 5 e 10 anos ■ Entre 10 e 20 anos ■ Mais de 20 anos

Diante deste dado, indaga-se se a prevalência do menor tempo de docência corresponde ao *boom* de surgimento de particulares, da massificação do ensino superior, para onde os professores passaram a ser recrutados a partir do exercício profissional nas demais carreiras jurídicas. Esta questão seria melhor avaliada se fosse objeto específico de uma pesquisa com outro enfoque. Este não é foco desta averiguação, mas não se pôde deixar de registrar a curiosidade surgida com o dado.



■ Menos de 5 anos ■ Entre 5 e 10 anos ■ Entre 10 e 20 anos ■ Mais de 20 anos

TABELA 4

Questão 6 - Você leciona em outra(s) IES?

Leciona	IES Não responderam	
	Total	
Sim	78 27,86	
Não	202 72,14	
Total	280	2

Pela tabela, verifica-se que 202 professores não lecionam em outras IES, representando 72,14% com dedicação exclusiva, enquanto 27,86%, ou seja, 78 professores dos 280 declararam lecionar em outra IES.

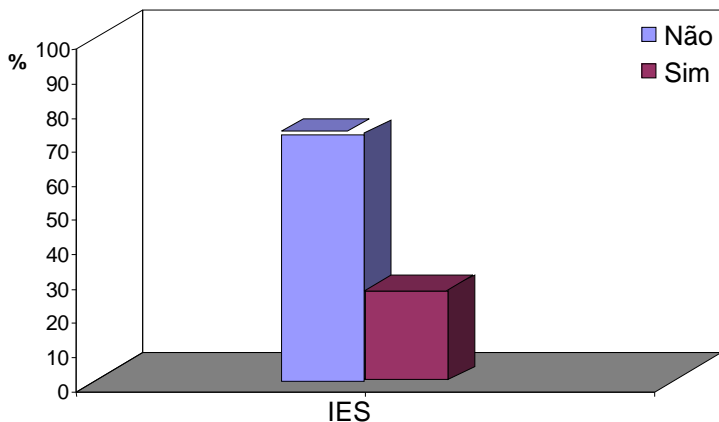
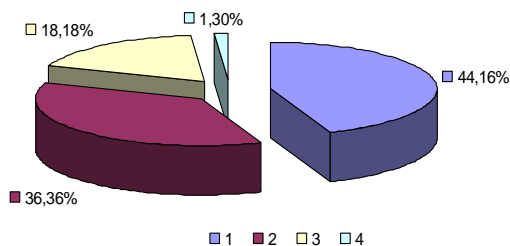


TABELA 5**Em quantas?**

Nº de IES	IES	
	Total	Não responderam
1	34 44,16	
2	28 36,36	
3	14 18,18	
4	1 1,30	
Total	77	1

Na tabela, observa-se que 34 professores trabalham em outra faculdade. Os professores que trabalham em mais duas contabilizam 28, e temos 14 que lecionam em outras 3. Somente 1 professor, da particular, trabalha em 4 faculdades concomitantemente.

Do total de 78 professores que assinalaram a questão anterior por lecionar em outra IES, 1 professor deixou de mencionar neste item em quantas IES trabalharia. Desta maneira, o total de respondentes diverge da tabela anterior.



Nas IES, 44,16% dos professores lecionam em outra faculdade concomitantemente. Apenas 1,30% do universo pesquisado leciona em 4 faculdades ao mesmo tempo.

Uma leitura que se pode fazer desses números é que, talvez, a remuneração baixa leve os docentes a trabalharem em mais de um local, corroborando o que alguns autores afirmam a respeito do salário desestimulante para o investimento docente. Essa situação, diminui o tempo dos professores para a realização outras atividades (estudos e pesquisas, por exemplo) fora do horário de aula.

A pouca quantidade de professores que lecionam em mais de 3 instituições pode ser decorrente do fato de que grande parte deles (excepcionando-se os de dedicação exclusiva da Federal), possui atividade profissional diversa do magistério.

TABELA 6**Questão 7 - Atividade profissional jurídica:**

Atividade	IES	
	Total	Não responderam
Não exerce	55 20,22	
Profissional liberal	148 54,41	
Função pública	47 17,28	
Profissional liberal e Função pública	22 8,09	
Total	272	10

Na tabela, 272 é o número total geral dos professores que responderam a esta pergunta e 10 deixaram de assinalar o item.

A maioria dos professores que assinalaram o item atua em outra profissão, fora da docência, exercendo atividade liberal, o que representa 54,41% em relação aos 272 que responderam a este item.

Apenas 20,22% possuem a docência como a sua atividade profissional exclusiva, representado por 55 dos professores que assinalaram a questão.

Esta condição corrobora a afirmação dos autores de que os professores são selecionados a partir de sua atuação no mercado (provavelmente nas particulares, pois a Federal exige concurso público para ingresso). Esse dado também explica porque a maioria não se interessa pelas atividades pedagógicas complementares (objeto de outra pergunta).

Também ratifica a afirmativa de que os professores de Direito têm nesta profissão a sua atividade secundária, complementar, de status, não a considerando, portanto, como uma atividade importante e prioritária, mas complementar ao seu rendimento mensal.



Pelos dados, a média de exercício profissional, fora a docência, é de 14 anos. Comparando este resultado com a questão referente ao tempo de exercício na docência cujo resultado apontou que a maioria tinha menos de 14 anos de magistério, pode-se reforçar que a afirmativa dos autores que aponta que os professores de Direito são recrutados no mercado de trabalho está confirmada (eles possuem, em média, mais tempo de exercício em outras carreiras jurídicas do que na atuação como professor).

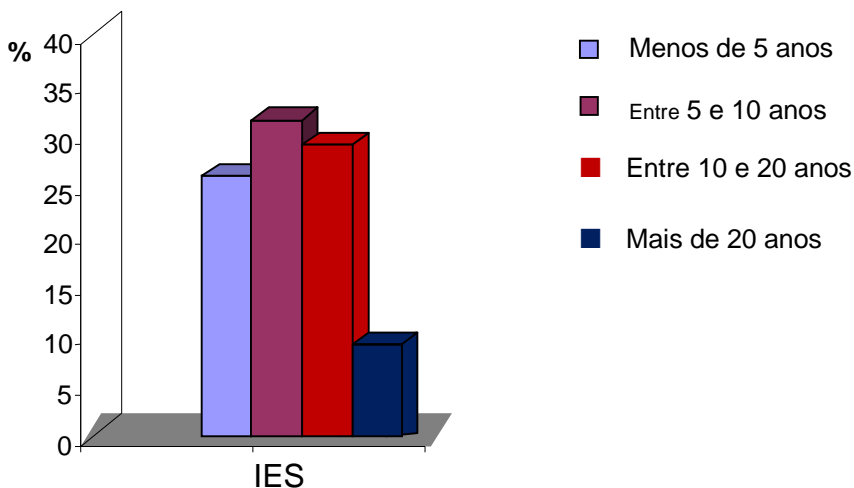
TABELA 7

Tempo de exercício profissional liberal	
Média	
IES	14,15%
Tempo de exercício em função pública	
Média	
IES	14,15%

TABELA 8**Questão 8 - Tempo total de magistério superior**

Tempo	IES	
	Total	Não responderam
Menos de 5 anos	78 27,96	
Entre 5 e 10 anos	95 34,05	
Entre 10 e 20 anos	83 29,75	
Mais de 20 anos	23 8,24	
Total	279	3

Dos 282 professores pesquisados, 3 não assinalaram o item.



A tabela e o gráfico revelam que há predominância de professores que atuam entre 5 e 10 anos de docência, com 34,05%, seguido daqueles que atuam entre 10 e 20 anos com 29,75%.

Apenas 8,24% dos professores pesquisados possuem mais de 20 anos de magistério.

O muito tempo de atuação docente é uma das condições apresentadas pelos autores que justificaria uma estagnação na didática do professor de Direito. Seria um reforço da catedrática dos professores e para não investirem na atualização docente.

A tabela e o gráfico revelam que há predominância de professores que atuam entre 5 e 10 anos de docência, com 34,05%, seguido daqueles que atuam entre 10 e 20 anos com 29,75%.

Apenas 8,24% dos professores pesquisados possuem mais de 20 anos de magistério.

O muito tempo de atuação docente é uma das condições apresentadas pelos autores que justificaria uma estagnação na didática do professor de Direito. Seria um reforço da catedrática dos professores e para não investirem na atualização docente.

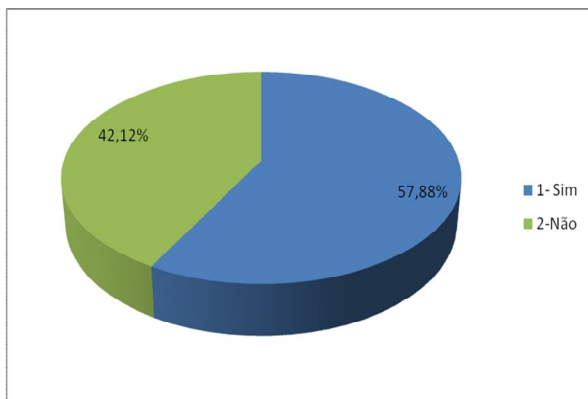
TABELA 9

Questão 9 - Realiza atividade de pesquisa?

Resposta	IES	
	Total	Não responderam
Não	115 42,12	
Sim	158 57,88	4 2,47
Total	273 97,00	9 3,00

Dos 162 professores que assinalaram, no item posterior, o tempo de pesquisa que realizavam, ao marcarem este item, 4 deixaram de assinalar. Assim, o percentual na coluna sobre os que não responderam se refere, neste caso, ao total de professores que disseram há quanto tempo pesquisavam: $4/162=2,47$.

Já o número total de 273 representa a quantidade de professores que assinalaram o item. Dos 282 pesquisados, 9 não responderam ao quesito representando 3%.



Pode-se perceber que há predominância da pesquisa em relação à sua inexistência. Uma questão que é cabível para justificar este dado é a exigência que hoje recai sobre os professores para produção de pesquisas como um requisito qualificador do curso de Direito e também para a existência de pós-graduação.

Além disto, na região pesquisada existe a Universidade Federal, com mais tempo de existência e de pós-graduação, onde esta exigência por pesquisa é mais forte.

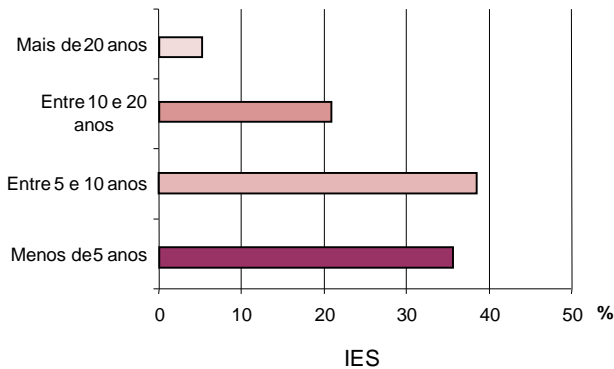
TABELA 10 - Questão 9, segunda parte - Há quanto tempo?

IES	
Tempo	Total
Menos de 5 anos	58 35,80
Entre 5 e 10 anos	62 38,27
Entre 10 e 20 anos	33 20,37
Mais de 20 anos	9 5,56
Total	162

O número de respondentes em cada item aqui varia em relação ao da pergunta número 5 porque, apesar dos itens de respostas serem iguais, as perguntas são diferentes.

Pode um professor estar na IES entre 5 e 10 anos mas só ter começado a fazer pesquisa a menos tempo, ou não faz pesquisa, ou ainda faz pesquisa desde o tempo de graduação.

Este item procurou confrontar a afirmativa dos autores de que os professores de Direito não se dedicam à pesquisa.



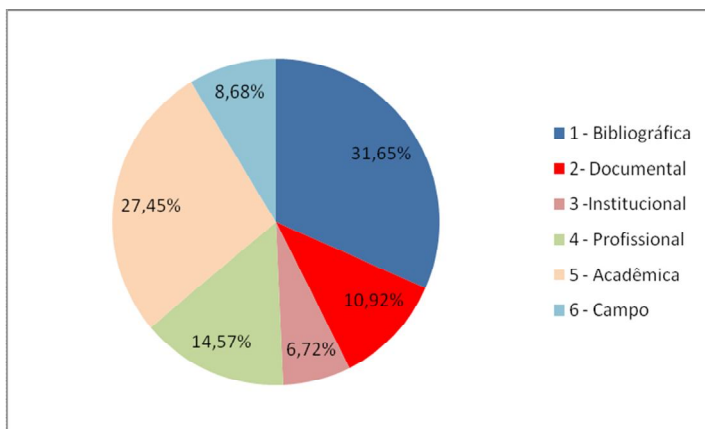
Questão 9.1 Espécie de pesquisa realizada

- 1 - Pesquisa bibliográfica
- 2 - Pesquisa documental
- 3 - Pesquisa institucional
- 4 - Pesquisa profissional
- 5 - Pesquisa acadêmica
- 6 - Pesquisa de campo

Na tabela, encontramos a porcentagem de vezes que o item (resposta) foi citado dentre os professores das IES:

TABELA 11

	IES
Respostas	Total
Pesquisa bibliográfica	31,65
Pesquisa documental	10,92
Pesquisa institucional	6,72
Pesquisa profissional	14,57
Pesquisa acadêmica	27,45
Pesquisa de campo	8,68
Total	100,00



Pelo gráfico, é possível afirmar que a pesquisa bibliográfica predomina no ambiente dos professores de Direito que realizam esta tarefa.

A pesquisa de campo ficou em última classificação, confirmando relato ouvido durante as observações e anteriormente transcrito.

Questão 10 - Dentre os 4 cursos abaixo, enumere, em ordem crescente de importância (sendo o n. 1 o mais importante), aquele que você gostaria de concentrar a sua docência

TABELA 12 - Grau de importância em (%) (sendo o nº 1 o mais importante) do curso que o respondente gostaria de concentrar a sua docência

Curso	Importância – IES			
	1	2	3	4
1 - Graduação	60,85	17,00	5,46	16,71
	55,46*	20,08*	7,36*	22,03*
2 - Especialização	13,47	34,53	19,88	32,11
	10,70*	34,79*	22,39*	33,27*
3 - Mestrado	26,50	31,38	40,10	0,67
	19,88*	32,50*	43,13*	0,75*
4 - Doutorado	19,37	12,99	25,85	41,78
	13,96*	12,63*	27,12*	43,95*

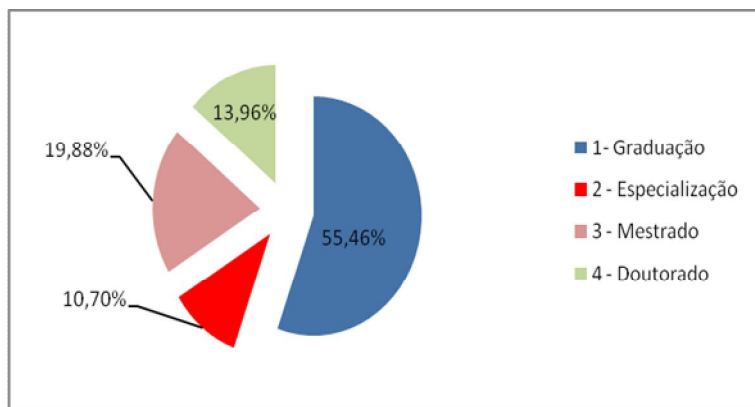
Os valores com (*) indicam o grau de importância do curso, somando 100% na coluna.

Observa-se na Tabela que 55,46% dos profissionais gostariam de concentrar sua docência na Graduação, seguidos de 19,88 % que preferem o Mestrado. Em seguida vem a preferência pela docência no Doutorado, com 13,96%. A especialização foi considerada a última opção pelos respondentes, com 10,70%.

Das vezes que a Graduação foi citada como opção, em 60,85% delas estava como primeira opção, 17,00% como segunda opção e 16,71% em quarta opção.

A maioria dos professores respondentes prefere concentrar sua docência na Graduação.

Em segundo grau de importância aparece o mestrado com 19,88%. A terceira que gostariam de concentrar a docência foi o doutorado com 13,96% e, por último, ficou a especialização com 10,70%.



Este resultado contraria o que os autores colocam sobre o professor de Direito ao dizerem que os professores desejam lecionar no nível de pós-graduação, desprivilegiando a graduação, pois entenderiam ser de nível menor.

Apesar desse resultado, aponta-se uma dúvida a respeito, baseada nas observações de campo: se os professores preferem trabalhar na graduação, por que então eles são difíceis de serem encontrados nas aulas que deveriam ministrar? Por que o frequente corte no tempo de aula? Por que alguns deles liberam a turma antes do término previsto? Por que o descaso? Por que deixar que seus orientandos de mestrado ou doutorado ministrem aulas em seus lugares? A conduta exposta parece ser incoerente com a valorização do nível de ensino (a graduação) escolhida pela maioria dos professores.

Questão 11 - O que você considera importante para formar um bom professor de Direito?

- 1 - Domínio do conteúdo
- 2 - Experiência docente
- 3 - Formação pedagógica
- 4 - Exercício profissional

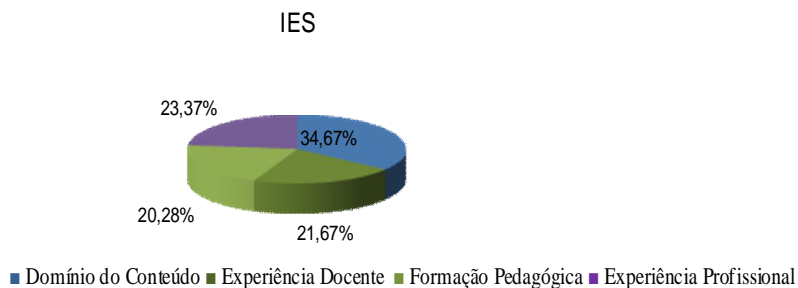
TABELA 13

	IES
Respostas	Total
Domínio do conteúdo	34,67
Experiência docente	21,67
Formação pedagógica	20,28
Exercício profissional	23,37
Total	100,00

O domínio do conteúdo foi entendido como principal por 34,67% dos professores respondentes. Em segundo lugar, vem a experiência profissional com 23,37%, seguida da experiência docente com 21,67%, ficando a formação pedagógica em último lugar atingindo 20,28%.

O domínio do conteúdo foi considerado o mais importante. Levando-se em consideração que a primeira etapa para se ter uma boa atuação docente é saber o conteúdo, esta informação mostra que os professores de Direito compreendem a importância desta condição até certo ponto.

Pode-se, contudo, questionar se esta valoração não está contaminada pelo fato desses professores entenderem que a transmissão do **conteúdo** é o tipo de aula que deve predominar, pois consideram a



aula expositiva a mais apropriada para o ensino jurídico.

Em segundo lugar vem a experiência profissional – reafirmando que o mercado de trabalho e a atuação nele prevalecem nos bancos acadêmicos particulares.

A experiência docente vem em terceiro plano, o que está coerente também com uma conduta empirista do professor de Direito.

TABELA 14

Questão 12 - O que o professor precisa saber para ensinar Direito (enumere em ordem crescente de importância, sendo o n. 1 o mais importante)?

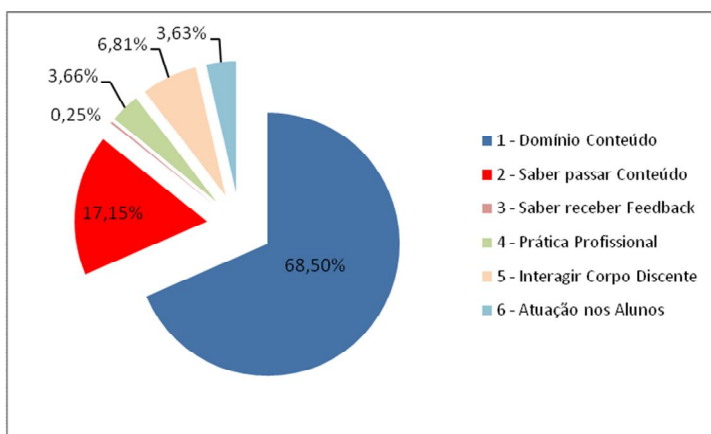
Importância						
Conhecimento	1	2	3	4	5	6
1- Dominar o conteúdo	70,93	19,97	5,08	2,255	1,51	0,26
	68,50*	20,55*	5,17*	2,44*	1,64*	0,27*
2- Saber passar o conteúdo	18,06	51,72	22,72	4,62	1,32	1,575
	17,15*	51,85*	23,06*	4,79*	1,38*	1,65*
3- Saber receber <i>feedback</i> dos alunos	0,27	0,79	20,42	20,44	31,08	27,03
	0,25*	0,76*	20,19*	20,52*	31,61*	27,62*
4- Possuir prática profissional	4,05	17,75	22,29	20,82	14,62	20,49
	3,66*	17,18*	21,83*	20,69*	14,74*	20,78*
5- Interagir com o corpo discente	7,46	6,68	20,41	26,57	22,74	16,16
	6,81*	6,55*	20,24*	26,83*	23,3*	16,65*
6- Focar sua atuação na realidade dos alunos	3,99	3,18	9,56	24,42	26,78	32,09
	3,63*	3,11*	9,51*	24,73*	27,33*	33,03*
Valores com (*) indicam o grau de importância do curso, somando 100% na coluna						

O domínio do conteúdo, com 68,50%, foi considerado pelos respondentes como sendo o mais importante item para o professor

ensinar Direito. Em segundo grau de importância, ficou saber passar o conteúdo, com 17,15%. Interagir com o corpo discente ficou em terceiro lugar com 6,81%.

Possuir prática profissional foi considerado em quarto lugar como sendo o mais importante, com 3,66%, seguida da opção de focar sua atenção na realidade do aluno, com 3,63%.

Saber receber *feedback* dos alunos foi entendido como sendo o menos importante para ensinar Direito; apenas 0,25% dos respondentes assinalou esta opção.



Cabe colocar aqui um aspecto para se pensar: saber passar o conteúdo teoricamente implicaria em conhecer metodologias e saber usar recursos didática-pedagógicos. Mas, na concepção dos professores respondentes, estaria essa habilidade vinculada a um saber falar bem, ter uma boa oratória na transmissão pura e simples da matéria¹⁸⁷?

Do resultado mostrado no gráfico que representa a primeira coluna, ou seja, o que é mais importante para saber ensinar Direito, ele retrata a hipótese trazida pelos autores que o professor de Direito foca sua atuação nele próprio e que para dar uma boa aula basta “cuspe e giz.” Além disso, desconsiderar a atuação e a interação com o aluno e

¹⁸⁷ Esta resposta em comparação com a última questão revela coerência porque o professor considerou na questão 23 a expressão oral como sendo a segunda postura que mais influencia a formação do aluno.

minimizar o valor do *feedback* do corpo discente revela que sua docência prima a passividade do aluno.

Esse resultado entra em choque com a pedagogia centrada no aluno trazido por Carl Rogers (1977).

O relato de uma professora que assistiu a uma palestra de Carl Rogers na década de 70, no Brasil, Estado do Rio de Janeiro, cuja temática era “Liberdade para aprender”, ilustra bem como este autor compreendia esta pedagogia.

Segundo a professora, Carl Rogers já estava sentado no palco com seu tradutor esperando que os participantes se acomodassem e se aquietassem no auditório. Ela relatou que o local era distante do Rio e a maioria precisou gastar altos recursos para assistir à palestra. Eram todos professores com remuneração baixa.

Os docentes estavam descontraidamente conversando entre si no auditório aguardando o início da palestra, que já deveria ter começado, e Carl Rogers continuava sentado no palco esperando calmamente. Passaram-se 40 minutos dessa situação quando um dos professores se levantou, pegou o microfone e falou em tom de indignação que tinha se deslocado do Nordeste, tinha pagado um valor altíssimo de passagem de avião e que aquilo “*era uma palhaçada!*”, pois já estavam ali há 40 minutos e nada. “*Quando vai começar?*”, *gritou*. Neste momento todos foram ficando em silêncio. O tradutor traduziu o que o participante tinha falado para Carl Rogers quando então ele se levantou e disse: “*Agora podemos começar.*”

Ou seja, ele mostrou na prática, sem discursos, oratórias ou eloquência, o quão importante para o aprendizado é o professor estar atento à realidade e ao contexto do aluno. Através de uma atitude, ensinou sobre disciplina, sobre como o docente precisa olhar atentamente para o corpo discente, refletindo e procurando identificar sua realidade, necessidade, perfil e atender essas condições (DEWEY, 2010; FREIRE, 1979), atrelando-as à teoria a ser lecionada.

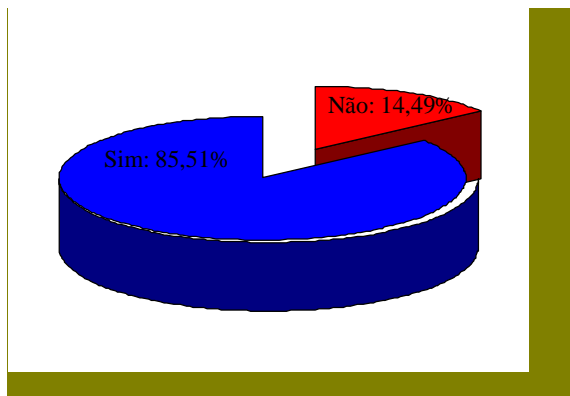
TABELA 15**Questão 13 - Você teve formação ou orientação pedagógica para lecionar Direito?**

Resposta	IES	
	Total	Não responderam
Sim	236 85,51	
Não	40 14,49	
Total	276	6

Pela tabela, tem-se que 85,51% do corpo docente pesquisado que assinalou a questão tiveram orientação pedagógica e apenas 14,49% não tiveram esta orientação ou formação pedagógica.

Esses dados refutam a afirmativa dos autores que descrevem a equipe docente jurídica sem preparação ou formação pedagógica para ensinar.

Destaca-se novamente que o fato de terem adquirido esta orientação, não representa, necessariamente, que há a transposição do conhecimento adquirido para sua prática docente. Conforme revelou o diário de campo, sua atuação se restringe, predominantemente, a um único e singular método didático: a aula expositiva. Dado este que demonstra a desconsideração por alguma outra técnica pedagógica com a qual tenham tido contato. As razões para esta realidade, entretanto, precisam ser objeto de outra investigação.



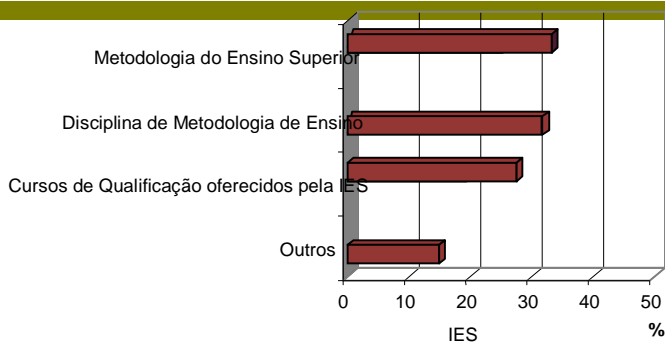
O gráfico representa o resultado total apresentado pelos respondentes da pergunta, mostrando que 85,51% dos professores das instituições de ensino superior tiveram orientação ou formação pedagógica para lecionar Direito, enquanto que 14,49% não tiveram esta orientação. Pode-se perguntar aqui: que tipo de orientação pedagógica eles receberam? O que eles entendem pela expressão 'orientação pedagógica'? Seria essa orientação apenas uma conversa com o coordenador do curso ou um curso com módulos que vislumbrem metodologias do ensino superior e técnicas de Andragogia (ensino para adultos)? Talvez a próxima questão ajude a clarear esse ponto.

Questão 13, parte 2 - Qual(is):

- 1 - Metodologia do Ensino Superior (especialização)
- 2 - Disciplina de Metodologia de Ensino (Mestrado e/ou Doutorado)
- 3 - Cursos de Qualificação oferecidos pela IES
- 4 - Outros

TABELA 16 - Porcentagem de vezes que o item (resposta) foi citado dentre os professores

Respostas	IES Total
Metodologia do Ensino Superior	30,97
Disciplina de Metodologia de Ensino	30,26
Cursos de Qualificação oferecidos pela IES	26,24
Outros	12,53
Total	100,00



Pode-se concluir que a qualificação, majoritariamente, atém-se às disciplinas inseridas nos cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado e doutorado, conforme estabelece a LDB.

Não se trata, portanto, de um investimento para aprender como dar aula, ou seja, que abordagens, métodos e atividades podem ser utilizadas para facilitar o aprendizado dos alunos e estimulá-los a serem pesquisadores e debatedores autônomos de sua própria formação. Conforme demonstra o resultado da próxima questão, não há interesse em participar de eventos que ofereçam esta formação, corroborando o que os autores argumentam quanto ao fato dos professores de Direito se mostrarem desinteressados e desconectados dessa área de ensino, que é pedagógica ou andragógica.

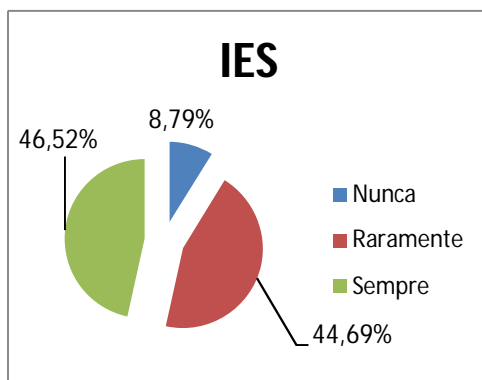
TABELA 17

Questão 14 - Você participa de eventos que oferecem formação ou orientação pedagógica?

	IES	
	Total	Não responderam
Nunca	24 8,79	
Raramente	122 44,69	
Sempre	127 46,52	
Total	273	9

Tem-se que 8,79% dos professores nunca participam de eventos que oferecem formação pedagógica, enquanto que 46,52% sempre participam. Este percentual se refere ao número total de professores que assinalaram a questão, qual seja, 273. Os 127 correspondem a 46,52% dos 273 ($127/273=46,52\%$).

Se somarmos os 24 (de *nunca*) com os 122 (de *raramente*), teremos um total de 146, ou 53,48%, professores que praticamente não se preocupam com sua qualificação docente.



Pode-se trazer uma possibilidade interpretativa para o resultado das particulares: nelas, os professores sempre participam da qualificação que oferecem formação pedagógica porque são obrigados?

De qualquer maneira, o resultado leva a considerar que uma atitude pró-ativa voltada para um investimento nesta qualificação não está presente.

Corroborar a afirmativa dos autores no sentido de compreenderem que os professores de Direito não se interessam por esta qualificação, seja porque consideram a docência atividade secundária, seja porque entendem que para lecionar basta experiência profissional (ver resultado a outras indagações mais à frente).

Aliás, o conhecimento do conteúdo e esta experiência profissional foram entendidos como as mais importantes em outras perguntas do questionário. Fato que mostra coerência nas respostas destas indagações.

Outra leitura que se pode fazer, é que, como normalmente são profissionais em suas áreas técnicas, lhes sobra pouco tempo para frequentarem tais cursos.

Arelado a isto, a baixa remuneração docente lhes desestimularia a participar destes cursos que, na sua visão, apenas lhe tomariam tempo de outras funções consideradas por eles mais prioritárias.¹⁸⁸

Questão 15 - O quanto a existência de um plano de carreira para professor estimula ou estimularia o seu investimento pessoal na docência?

¹⁸⁸ Neste sentido, Bazzo retrata o investimento nesta profissionalização em sua tese de doutorado e que consta nas referências bibliográficas deste trabalho.

	IES	
	Total	Não responderam
Nada	6 2,18	
Pouco	22 8,00	
Médio	48 17,45	
Muito	199 72,36	
Total	275	7

Os respondentes consideraram que um plano de carreira estimula ou estimularia muito seu investimento na carreira docente, com 72,36%. É um percentual alto e merece ser considerado significativo para a questão da qualificação docente. Mas não há evidências, contudo, que essa qualificação seria perseguida pelos professores, e nem esse é o objetivo dessa pesquisa. Mas vale registrar.

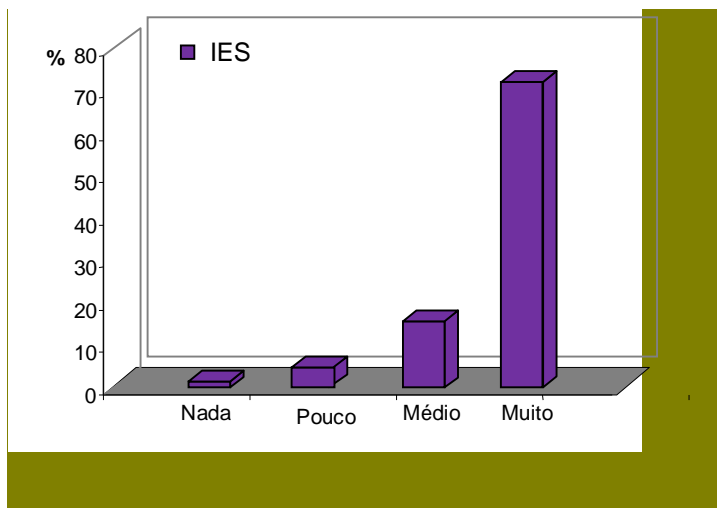


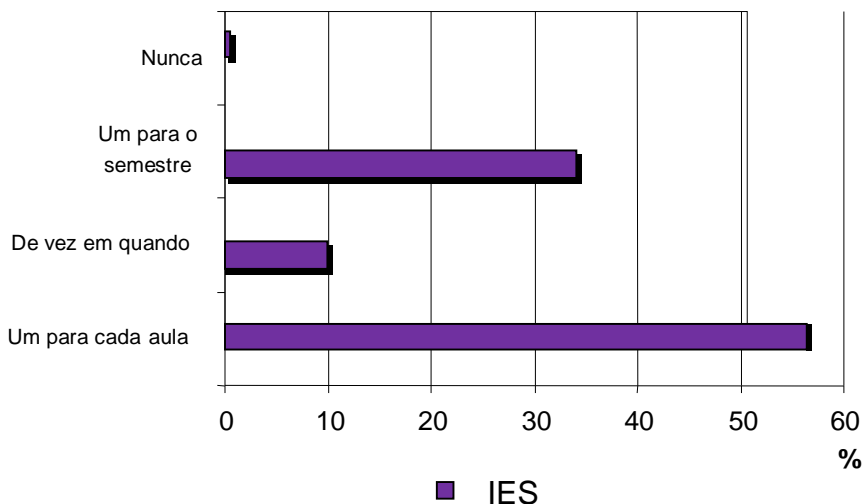
TABELA 19

Questão 16 - Quanto ao planejamento das aulas que vai ministrar, com que frequência você faz Plano de Aula?

Respostas	IES	
	Total	Não responderam
Um para cada aula	145 55,56	
De vez em quando	25 9,58	
Um para o semestre	87 33,33	
Nunca	4 1,53	
Total	261	21

Em relação ao plano de aula, 55,56% dos respondentes afirmaram que fazem um plano de aula para cada aula, e 33,33% dos professores respondentes elaboram um plano de aula para o semestre.

Devido ao percentual alto da resposta acima, um questionamento inevitável faz-se necessário: será os professores confundiram fazer plano de aula com o plano de ensino, este último sim realizado um para o semestre?



A questão que se deixa aberta aqui é que se teriam, neste caso, entendido plano de aula como sendo plano de ensino.

Outra dúvida e pergunta que não foi objeto desta investigação, mas que se pode levantar é a seguinte: A concepção de plano de aula que os professores têm não seria a cópia ou o resumo do capítulo do livro ou manual correspondente à matéria a ser lecionada no dia?

Nesse momento, lembrou-se a pesquisadora de ter presenciado em suas pesquisas de campo professores relendo o livro ou anotações correspondentes ao tema da aula que iriam lecionar. Seria esse o entendimento de plano de aula?

TABELA 20

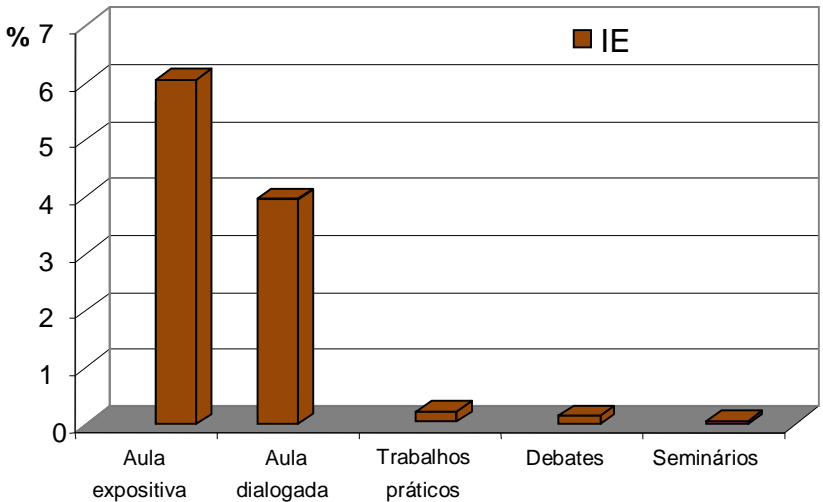
Questão 17 - Assinale em ordem crescente de importância que tipo de metodologia você geralmente usa em sala de aula (considere o n. 1 o mais importante):

Respostas	Importância - IES					
	1	2	3	4	5	6
Aula Expositiva	61,13 58,73*	23,525 24,41*	6,395 7,04*	5,875 6,91*	3,07 3,95*	0 0*
Aula dialogada	41,43 37,10*	42,52 41,36*	6,585 6,77*	4,125 4,465*	5,34 6,25*	0 0*
Trabalhos práticos	2,60 2,21*	24,43 22,83*	31,59 31,71*	28,36 29,96*	11,60 13,49*	1,44 3,67*
Debates	2,05 1,72*	8,21 7,42*	49,63 48,34*	31,66 31,72*	8,46 9,54*	0 0*
Seminários	0,32 0,25*	4,47 3,72*	6,32 5,61*	25,73 24,24*	60,68 63,16*	2,50 2,65*
Outros	0 0*	0,33 0,27*	0,66 0,55*	6,21 2,73*	5,23 3,62*	87,58 93,69*
Valores com (*) indicam o grau de importância do curso, somando 100% na coluna						

58,73% dos professores participantes da pesquisa consideraram a aula expositiva como a metodologia mais utilizada em sala de aula.

A segunda metodologia adotada pelos respondentes é a aula dialogada, com 37,10% escolhendo esta opção.

Em seqüência, no terceiro lugar, ficaram os trabalhos práticos, com 2,21%.



Os debates foram a quarta opção dos respondentes com 1,72%.

A última opção assinalada pelos professores foi o seminário, com 0,25%. A opção *outros* tipos de metodologia não foi assinalada por nenhum professor respondente.

Os seminários assim como os debates foram considerados os métodos de aula menos utilizados pelos professores. A aula expositiva ou dialogada foram as preferidas e consideradas as mais importantes a ser usadas.

As atividades mais interativas e que exigem mais adaptação, flexibilidade e interação com os alunos foram classificadas nos últimos lugares.

Neste quesito, os dados do questionário se mostraram coerente com as observações das aulas durante a permanência em campo tanto quanto às afirmativas da bibliografia que colocam a aula estilo coimbrão, conferência, como a mais comum nos cursos de Direito.

TABELA 21

Questão 18 - Numa aula expositiva, qual dinâmica você adotaria com mais frequência? (Assinale em ordem crescente de importância, considerando o n. 1 o mais importante)

Respostas	Importância - IES					
	1	2	3	4	5	6
1- Código comentado	12,36	31,9 1	27,8 7	18,1 6	8,53	1,18
	10,25*	29,9 7*	27,8 7*	19,8 8*	10,1 3*	1,50 *
2-Transmissão pura	66,88	10,7 7	8,28	7,46	5,24	1,39
	60,50*	11,0 8*	9,05 *	8,95 *	6,90 *	3,50 *
3-Relatos pessoais	12,35	27,3 1	25,9 1	14,0 9	19,0 9	1,25
	10,00*	25,2 7*	25,5 9*	15,2 7*	22,4 6*	3,13 *
4-Uso de manuais	8,44	19,2 6	23,3 1	28,7 2	17,6 7	2,63
	6,50*	16,7 5*	21,5 5*	28,7 7*	19,6 0*	4,62 *
5-Uso de apostilas	5,21	12,3 55	14,0 5	21,4 6	32,0 4	14,9
	3,75*	10,0 1*	12,0 6*	20,2 1*	33,0 0*	28,7 3*
6-Outros	15,98	11,3 3	4,98	9,66	9,99	48,0 8
	9,00*	6,93 *	3,90 *	6,93 *	7,92 *	58,5 4*
Valores com (*) indicam o grau de importância do curso, somando 100% na coluna						

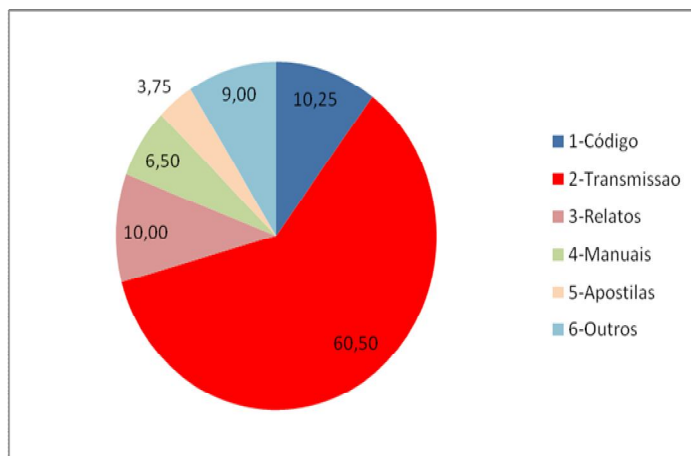
A aula expositiva com a transmissão pura do conteúdo foi considerada a mais utilizada em todas as IESs, tendo 60,50% dos respondentes assinalando a opção.

O Código Comentado foi a segunda dinâmica considerada mais adotada na aula expositiva, com 10,25% de respostas.

Em terceiro grau de importância ficaram os relatos pessoais com 10% (ambas dinâmicas tiveram pouca diferença de utilização segundo os respondentes).

Outras dinâmicas ficaram em quarto lugar de utilização segundo os respondentes, com 9%.

A quinta opção mais escolhida pelos respondentes foi o uso dos manuais com 6,50%. Em último lugar, na ordem de escolha, ficou o uso de apostilas, com 3,75%.



A transmissão pura do conteúdo foi eleita a dinâmica mais utilizada na aula expositiva, nas instituições de ensino superior.

Esta condição pode certamente demonstrar que os respondentes centram sua docência no professor e não nas necessidades, interesses e falhas dos alunos. E essa postura deixa pouco (ou quase nenhum) espaço para que os professores possam refletir sobre sua ação pedagógica. O monólogo, incessante e contínuo durante uma aula inteira, estabelecido pelo professor com ele mesmo através de sua oratória, seu discurso, bloqueio qualquer tentativa de interação professor-aluno, procedimento rico e oportuno para troca de ideias, reflexões e aprendizagens significativas.

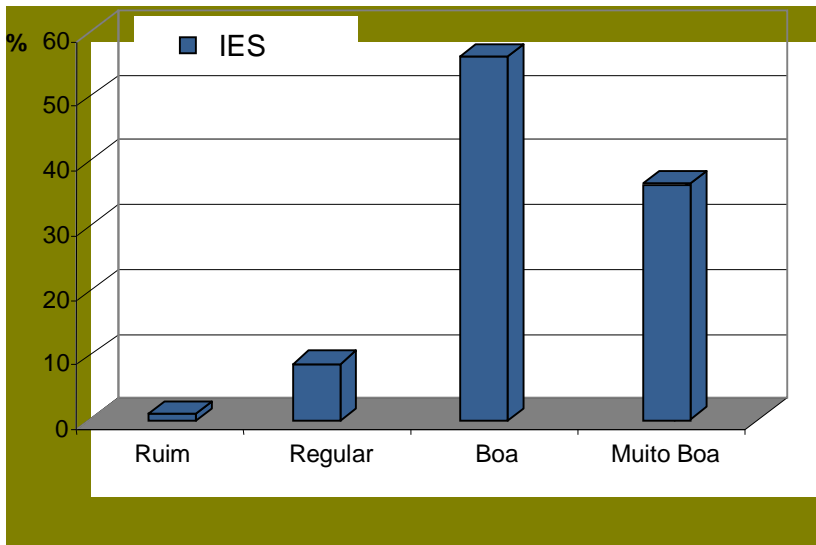
Este dado também corrobora as afirmativas dos autores no sentido de que a docência jurídica nas universidades de Direito continua a ser tradicional, no estilo coimbrão.

TABELA 22

Questão 19 - Para que o aluno compreenda o conteúdo, a aula expositiva é:

Respostas	IES	
	Total	Não responderam
Ruim	2 0,74	
Regular	20 7,38	
Boa	151 55,72	
Muito Boa	98 36,16	
Total	271	11

55,72% dos respondentes consideraram a aula expositiva boa para que o aluno compreenda o conteúdo. 36,16% afirmaram que a aula expositiva é muito boa para o aluno. Apenas 2 professores entenderam ser ruim a aula expositiva, representando somente 0,74%.



Se os professores consideraram na resposta 17 a aula expositiva como sendo a mais importante metodologia a ser utilizada em sala de aula, não deveriam ter considerado nesta questão a aula expositiva como muito boa para a compreensão do conteúdo?

Estaria aqui uma incoerência? Por hipótese, tais professores respondentes utilizam a aula expositiva, mas não a consideram a mais importante. Estariam esses professores obrigados por algum agente externo a utilizá-la, como por exemplo, na 'preparação' de seus alunos para que obtenham sucesso no exame da ordem?

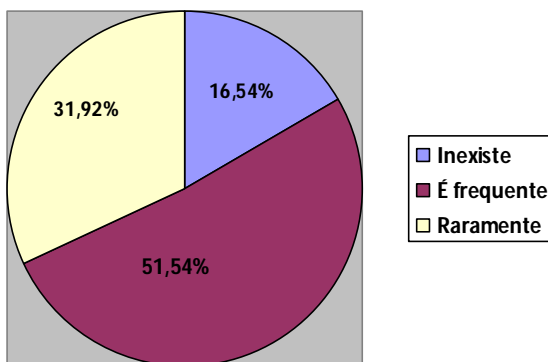
Conforme dito anteriormente, a aula expositiva por si só não é ruim, desde que não seja a única e exclusiva didática utilizada.

TABELA 23

Questão 20 - Com relação ao pacto de mediocridade no ensino jurídico, para você, ele:

Respostas	IES	
	Total	Não responderam
Inexiste	43 16,54	
Raramente se apresenta	83 31,92	
É frequente	134 51,54	
Total	260	22

51,54% da equipe docente que respondeu à questão consideraram que o pacto de mediocridade é frequente no ensino jurídico. Entenderam ser raro, 31,92% dos respondentes.



Apenas 16,54% dos respondentes consideraram o pacto de mediocridade como sendo uma realidade inexistente.

Esse resultado corrobora a hipótese de que existe a pedagogia do fingimento na área jurídica cujas razões são diversas segundo os autores.

TABELA 24

Questão 21 - Dentre as estratégias abaixo, quais você utiliza para avaliar o grau de aprendizado dos alunos?

- 1 - Prova dissertativa
- 2 - Provas objetiva
- 3 - Prova com questões mistas
- 4 - Fichas de leitura
- 5 - Resenhas
- 6 – Seminários
- 7 - Outros trabalhos extra-classe

	IES
Respostas	Total
Prova dissertativa	20,10
Prova objetiva	15,91
Prova com questões mistas	24,04
Fichas de leitura	7,64
Resenhas	7,64
Seminários	8,01
Outros trabalhos extra-classe	16,65
Total	100,00

A prova continua predominando como recurso avaliativo dos alunos sobre o conteúdo ensinado, o que, até certo ponto, coaduna com um estilo de lecionar também tradicional.

Esse modelo de avaliação acompanha a didática em que o professor “deposita o conteúdo” (FREIRE, 1975) nas mentes passivas de seus alunos para, posteriormente, cobrar a memorização dos conceitos previamente transmitidos.

Neste sentido, a resposta dos professores converge para sua atuação didática conservadora.

Em terceiro lugar ficaram os trabalhos extra-classe. Não se pode deixar de questionar se, nas particulares, estes métodos avaliativos não reforçam o pacto de mediocridade, pois, sem eles, os alunos não teriam condição de alcançar a média para passar como poderíamos supor por alguns resultados nos Exames da OAB (claro que esta situação poderia ser igualmente foco de outra investigação que fizesse a correlação entre ambas condições).

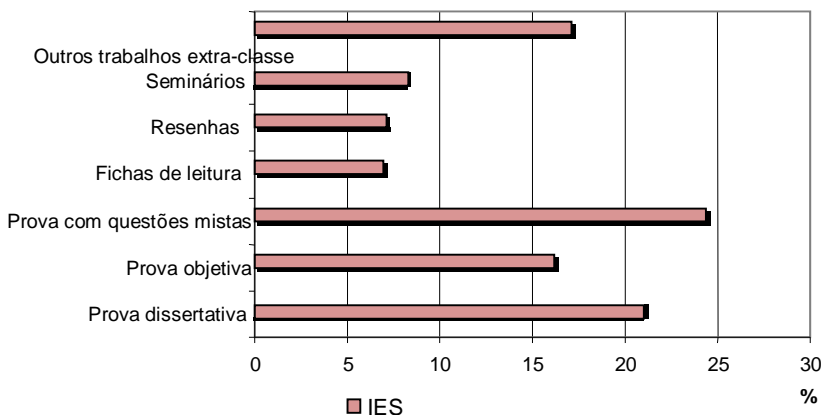
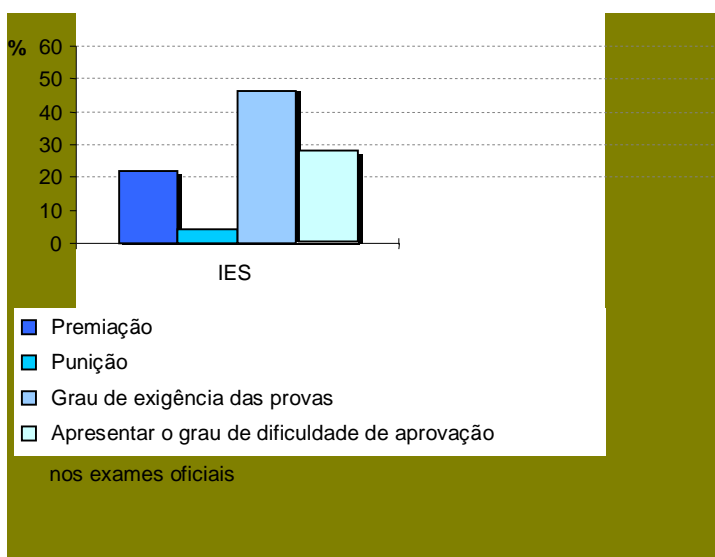


TABELA 25

Questão 22 - Para incentivar a busca do aprendizado por parte de seus alunos, quais estratégias de motivação você adota?

- 1 - Premiação
- 2 - Punição
- 3 - Grau de exigência das provas
- 4 - Apresentar o grau de dificuldade de aprovação nos exames oficiais

	IES
	Respostas Total
Premiação	23,44
Punição	2,34
Grau de exigência das provas	48,18
Apresentar o grau de dificuldade de aprovação nos exames oficiais	26,04
Total	100,00



O resultado mostra que o professor ainda se utiliza de técnicas terroristas – ameaçando em relação ao grau de exigência nas provas - para tentar estimular seus alunos a estudar.

Este recurso, no ponto de vista da pesquisadora, pode de certa forma, ser utilizado também como uma maneira de punição a comportamentos indesejáveis. Conduta, aliás, que foi encontrada no relato de alguns docentes e que estão transcritas no diário de campo.

5. 2 Possíveis respostas às indagações levantadas

À vista dos dados expostos, e recuperando conceitos trazidos acerca da reflexão docente, segue-se agora com algumas considerações a partir de respostas encontradas em determinadas perguntas e que enriquecem a argumentação proposta para aprofundar a questão da reflexão ou não do docente de Direito. Segue abaixo, o cruzamento de algumas questões:

1 Cruzamentos da questão 8 com as questões 9, 10, 11, 14, 16, 20 e 22

1.1 Questão 8 - Tempo total de magistério superior:

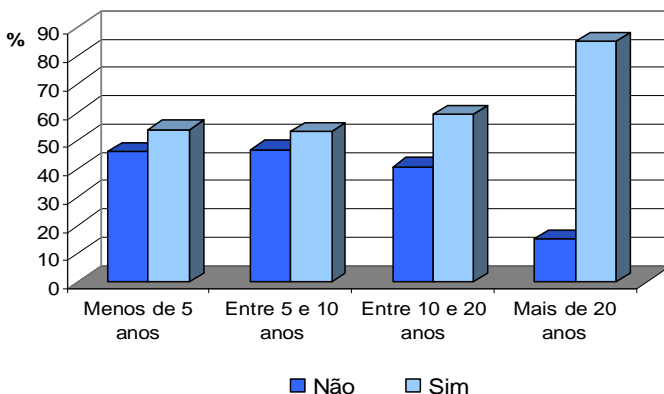
- Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 20 anos
 Mais de 20 anos

Questão 9 - Realiza atividade de pesquisa?

- Não Sim

TABELA 26 - Relação entre tempo de magistério superior e envolvimento com pesquisas

Tempo	Não	Sim
Menos de 5 anos	46,05 30,43	53,95 26,28
Entre 5 e 10 anos	46,81 38,26	53,19 32,05
Entre 10 e 20 anos	40,74 28,70	59,26 30,77
Mais de 20 anos	15,00 2,61	85,00 10,90



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

Vê-se que aqueles que realizam pesquisa, na sua maioria, possuem mais de 20 anos de magistério revelando interesse à pesquisa neste grupo.

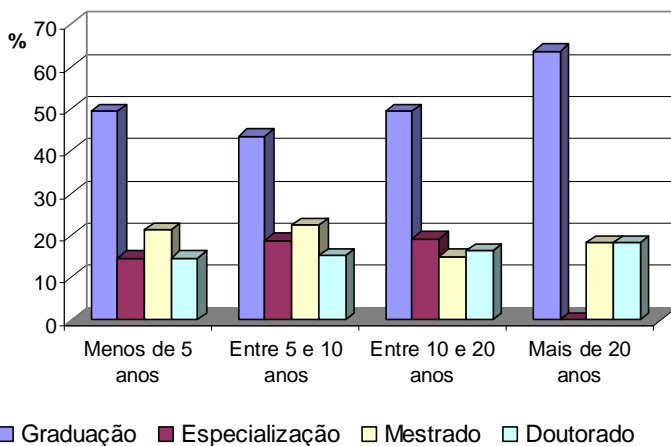
Esse detalhamento não foi foco da pesquisa, mas poder-se-ia questionar se esta condição decorre de exigência legislativa somente, da busca por titulação como coadjuvante de melhor remuneração ou por terem esses professores mais criticidade quanto à necessidade de continuarem se autoinstruindo.

1.2 Questão 8 + Questão 10 - Dentre os 4 cursos abaixo, enumere, em ordem crescente de importância (sendo o n. 1 o mais importante), aquele que você gostaria de concentrar a sua docência:

- Graduação Especialização Mestrado Doutorado

TABELA 27 - Área de concentração profissional considerada primeira opção em relação ao tempo de magistério superior

Tempo	Área de concentração profissional			
	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
Menos de 5 anos	49,33	14,67	21,33	14,67
	29,84	26,83	32,00	27,50
Entre 5 e 10 anos	43,53	18,82	22,35	15,29
	29,84	39,02	38,00	32,50
Entre 10 e 20 anos	49,32	19,18	15,07	16,44
	29,03	34,15	22,00	30,00
Mais de 20 anos	63,64	0,00	18,18	18,18
	11,29	0,00	8,00	10,00



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

Novamente, o resultado do cruzamento contraria a afirmativa dos autores que ressaltam que os professores, principalmente os mais experientes, prefeririam concentrar sua docência nos cursos de pós-graduação, pois remuneram melhor e eles teriam menos exigência quanto às técnicas didático-pedagógicas.

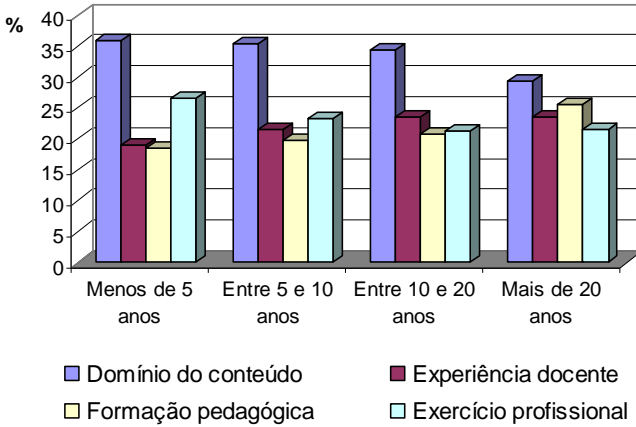
Neste caso, não importa o tempo de magistério, a escolha permanece.

1.3 Questão 8 + Questão 11 - O que você considera importante para formar um bom professor de Direito?

- Domínio do conteúdo Experiência docente Formação pedagógica
- Exercício profissional

TABELA 28 - O que é considerado para ser um bom professor em relação ao tempo de magistério superior

Tempo	Importante para um bom professor			
	Domínio do conteúdo	Experiência docente	Formação pedagógica	Exercício profissional
Menos de 5 anos	35,84	19,08	18,50	26,59
	27,93	23,91	24,81	30,67
Entre 5 e 10 anos	35,43	21,52	19,73	23,32
	35,59	34,78	34,11	34,67
Entre 10 e 20 anos	34,38	23,44	20,83	21,35
	29,73	32,61	31,01	27,33
Mais de 20 anos	29,41	23,53	25,49	21,57
	6,76	8,70	10,08	7,33



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

A formação pedagógica foi considerada na avaliação deles como a menos importante ou uma das menos importantes. Isto corrobora o fato de que o docente de Direito desqualifica este investimento. Pensa, talvez, ele que essa formação não acrescenta muito à sua qualificação como docente.

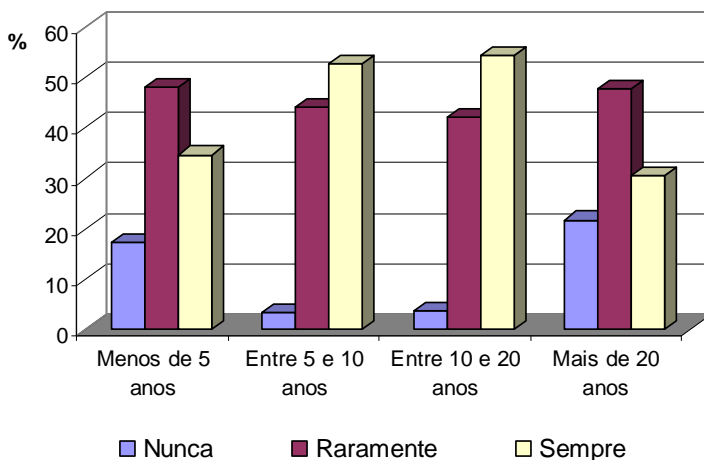
Teria ele esta formação apenas como um requisito formal por não achá-la fundamental para sua melhoria em sala de aula?

1.4 Questão 8 + Questão 14 - Você participa de eventos que oferecem formação ou orientação pedagógica?

- Nunca Raramente Sempre

TABELA 29: Participação em eventos em relação ao tempo de magistério superior

Tempo	Frequência		
	Nunca	Raramente	Sempre
Menos de 5 anos	17,33	48,00	34,67
	54,17	29,51	20,63
Entre 5 e 10 anos	3,23	44,09	52,69
	12,50	33,61	38,89
Entre 10 e 20 anos	3,70	41,98	54,32
	12,50	27,87	34,92
Mais de 20 anos	21,74	47,83	30,43
	20,83	9,02	5,56



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

Quem tem entre 5 e 20 anos de docência afirmaram sempre participar de atividades formativas.

Este dado apresenta incoerência em relação à questão anterior, pois ele aqui refuta a abordagem dos autores que dizem que os professores não se interessam por atividades formativas. Entretanto,

aqueles com mais de 20 anos de docência corroboram a afirmativa destes autores, pois a maioria disse que raramente participa.

A questão em aberto seria saber qual a causa que leva esses professores a participar ou não dessas atividades. Seria obrigatoriedade, possibilidade de acréscimo no salário, currículo ou puro interesse em se aprimorar?

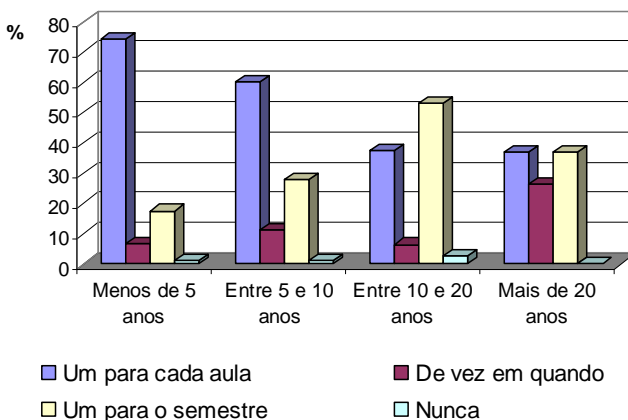
Novamente, parece que esta formação é vista como algo formal. Se assim for, esse fato revela que o docente de Direito não valoriza sua função docente a ponto de privilegiar este tipo de esforço.

1.5 Questão 8 + Questão 16 - Quanto ao planejamento das aulas que vai ministrar, com que frequência você faz Plano de Aula?

- Um para cada aula De vez em quando Um plano para o semestre inteiro Nunca

TABELA 30: Frequência com que faz planos de aulas em relação ao tempo de magistério superior

Tempo	Frequência			
	Um para cada aula	De vez em quando	Um para o semestre	Nunca
Menos de 5 anos	74,32	6,76	17,57	1,35
	37,93	20,00	15,12	25,00
Entre 5 e 10 anos	60,00	11,11	27,78	1,11
	37,24	40,00	29,07	25,00
Entre 10 e 20 anos	37,66	6,49	53,25	2,60
	20,00	20,00	47,67	50,00
Mais de 20 anos	36,84	26,32	36,84	0,00
	4,83	20,00	8,14	0,00



As frequências usadas nesse gráfico somam 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

As respostas, um para cada aula e um para cada semestre, foram as mais assinaladas. Uma possibilidade é que o docente pode não diferenciar bem ambos os conceitos.

O fato de elaborar um plano de aula, separadamente, para cada aula, revela que não há planejamento prévio integrado do conjunto de aulas que irá lecionar (apesar de no plano de ensino esta condição ser contemplada).

Talvez, para o professor de Direito, no plano de aula, basta ele resumir o conteúdo do livro que irá transmitir para seus alunos (fato algumas vezes presenciado durante a ida às IESs e constante do diário da pesquisadora).

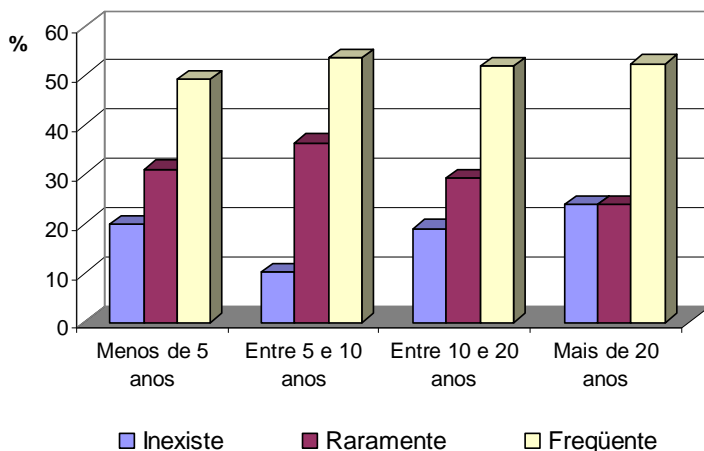
Se a aula é estilo conferência, conforme observado, basta sintetizar o conteúdo a cada aula sem preocupação com a reflexão sobre a didática a ser empregada (que, no caso dos resultados, é uma só).

1.6 Questão 8 + Questão 20 - Com relação ao pacto de mediocridade no ensino jurídico, para você, ele:

- Inexiste Raramente se apresenta É freqüente

TABELA 31

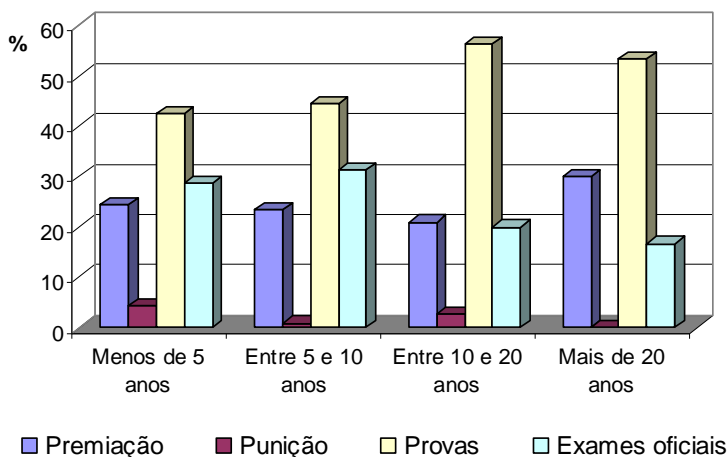
Tempo	Frequência		
	Inexiste	Raramente	Frequente
Menos de 5 anos	19,72	30,99	49,30
	32,56	26,83	26,12
Entre 5 e 10 anos	10,23	36,36	53,41
	20,93	39,02	35,07
Entre 10 e 20 anos	18,99	29,11	51,90
	34,88	28,05	30,60
Mais de 20 anos	23,81	23,81	52,38
	11,63	6,10	8,21



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

Independentemente do tempo de magistério, parece que este pacto é uma unanimidade entre a percepção dos docentes, ou seja, parece fazer parte da realidade em sala de aula.

Uma questão muito interessante durante a pesquisa de campo, quando da entrega dos questionários, vivido pela pesquisadora com frequência era escutar os professores questionando: “Você quer saber se existe pacto de mediocridade na **minha** aula? É isso?” Com indignação



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

A prova deveria funcionar como diagnóstico, e ser apenas um dos elementos de avaliação do alunado.

A prova é usada aqui como avaliação somativa: não é parte integrante de uma avaliação que seria mais formativa. Esta avaliação somativa é mais fácil para o docente que não precisa se preocupar com a compreensão do corpo discente, mas apenas, corrigir um instrumento.

A concepção dele é que a prova estimula o aluno a estudar: neste caso, o aluno é imediatista no seu estudo porque almeja o resultado quantitativo da avaliação visando “passar” na disciplina.

Desta maneira, o docente estimula o imediatismo pedagógico para se alcançar determinada nota.

Aqui também o tempo de magistério não alterou o resultado, onde o método avaliativo mais utilizado ainda é a prova.

Os exames oficiais ao estilo da prova da OAB também foram os mais assinalados. Esses métodos avaliativos somativos não deixam de ser também instrumentos premiativos, onde recebe mais nota quem consegue replicar melhor o conteúdo prévio.

Eles reforçam a metodologia de conferência.

Nesta linha, a postura dos professores se mostrou coerente.

2 Passa-se agora para o cruzamento da **questão 11** com a **questão 13**, a seguir transcritas:

2.1 Questão 11 - O que você considera importante para formar um bom professor de Direito?

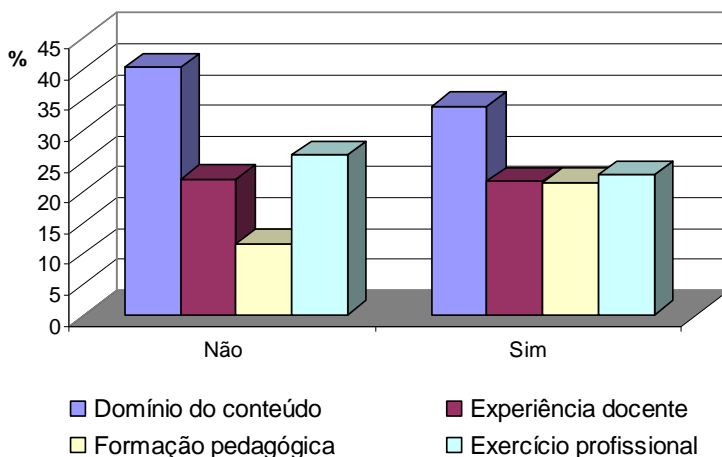
- Domínio do conteúdo Experiência docente Formação pedagógica
- Exercício profissional

TABELA 33

Questão 13 - Você teve formação ou orientação pedagógica para lecionar Direito?

- Não
- Sim

	Orientação pedagógica	
	Não	Sim
Domínio do conteúdo	14,16	85,84
	40,26	34,00
Experiência docente	12,41	87,59
	22,08	21,70
Formação pedagógica	7,03	92,97
	11,69	21,52
Exercício profissional	13,70	86,30
	25,97	22,78



A frequência usada nesse gráfico soma 100% nas categorias e Sim e Não. O gráfico mostra que tanto entre os professores que tiveram orientação pedagógica quanto os que não tiveram, consideram o domínio do conteúdo como sendo o mais importante. Porém, os que não tiveram orientação pedagógica consideram a formação pedagógica o item menos importante.

Ao realizar algum nível de formação na área da educação, o docente consegue ter um melhor grau de compreensão necessário à esta profissão.

Mas, novamente, a formação pedagógica não é considerada importante para ser bom professor de Direito, exprimindo mais uma vez, o tecnicismo uma vez que o conteúdo ainda é o que domina.

3 Descreve-se neste momento o cômputo da **questão 13** com a **questão 17**:

3.1 Questão 13 - Você teve formação ou orientação pedagógica para lecionar Direito?

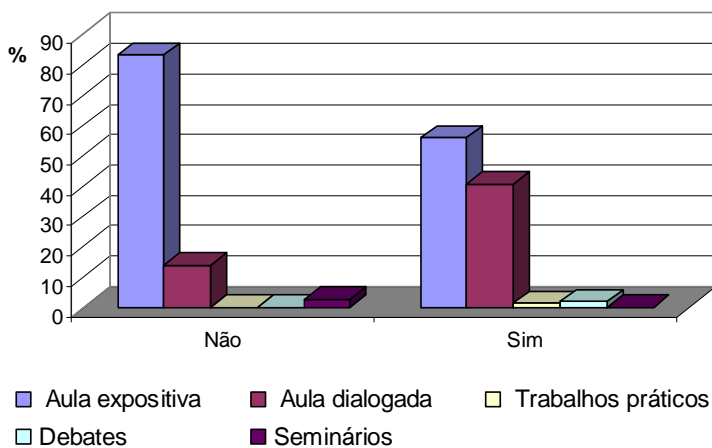
Não Sim

Questão 17 - Assinale em ordem crescente de importância que tipo de metodologia você geralmente usa em sala de aula (considere o n. 1 o mais importante):

- Aula expositiva Aula dialogada Trabalhos práticos
 Debates Seminários Outros

TABELA 34: Considerando a mais importante metodologia de ensino usada em sala de aula em relação ao tempo de magistério superior

Metodologia	Orientação pedagógica	
	Não	Sim
Aula expositiva	20,00 83,33	80,00 56,07
Aula dialogada	5,43 13,89	94,57 40,65
Trabalhos práticos	0,00 0,00	100,00 1,40
Debates	0,00 0,00	100,00 1,87
Seminários	100,00 2,78	0,00 0,00



A frequência usada nesse gráfico soma 100% nas categorias Sim e Não.

Independentemente de o professor ter tido formação pedagógica ou não, a aula expositiva é a mais importante metodologia usada em sala de aula, o que reforça a visão antes relatada que o professor mantém o conhecimento adquirido na esfera da teoria não aplicando-a em seu fazer pedagógico.

4 Destaca-se abaixo, o cruzamento da **questão 13 com a **questão 21**:**

4.1 Questão 13 - Você teve formação ou orientação pedagógica para lecionar Direito?

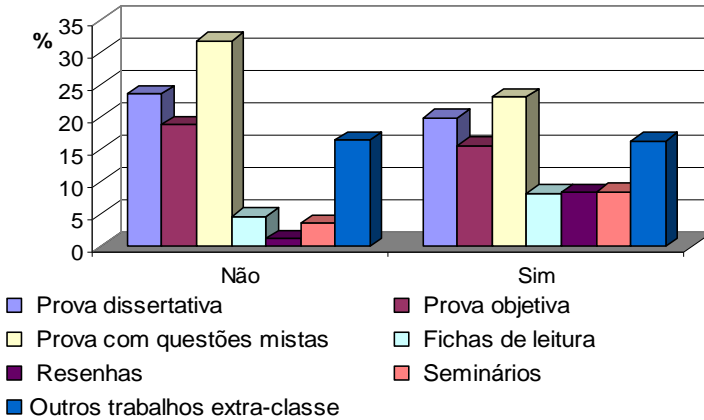
Não Sim

Questão 21 - Dentre as estratégias abaixo, quais você utiliza para avaliar o grau de aprendizado dos alunos?

- Prova dissertativa Prova objetiva Prova com questões mistas
 Fichas de leitura Resenhas Seminários
 Outros trabalhos extra-classe

TABELA 35 - Estratégia usada para avaliar o grau de aprendizado dos alunos em relação a ter feito curso de orientação pedagógica

Metodologia	Orientação pedagógica	
	Não	Sim
Prova dissertativa	12,42	87,58
	23,53	19,89
Prova objetiva	12,60	87,40
	18,82	15,66
Prova com questões mistas	14,14	85,86
	31,76	23,13
Fichas de leitura	6,45	93,55
	4,71	8,18
Resenhas	1,67	98,33
	1,18	8,32
Seminários	4,76	95,24
	3,53	8,46
Outros trabalhos extra-classe	10,77	89,23
	16,47	16,36



A frequência usada nesse gráfico soma 100% nas categorias Sim e Não.

A utilização da prova é a mais sugerida como recurso avaliativo independentemente de ter tido formação pedagógica ou não.

Reafirma-se que este instrumento facilita o trabalho do professor, em detrimento de outros recursos que poderiam ser utilizados num sistema de avaliação formativa do aluno.

5 Analisa-se agora os resultados da associação entre a **questão 13** e a **questão 21**:

5.1 Questão 13 - Você teve formação ou orientação pedagógica para lecionar Direito?

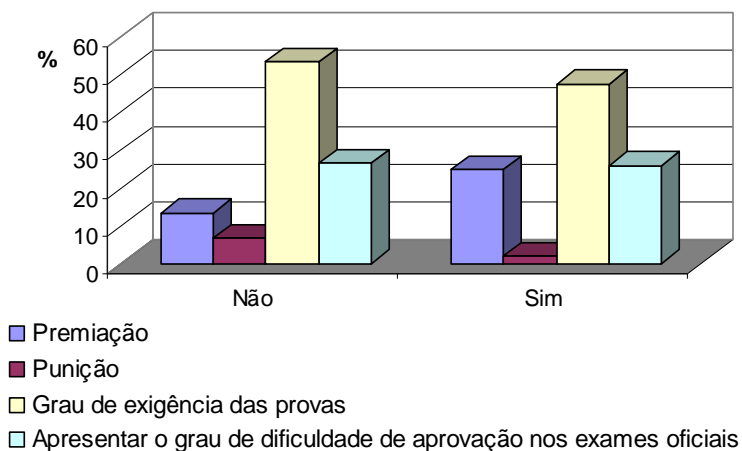
Não Sim

Questão 22 - Para incentivar a busca do aprendizado por parte de seus alunos, quais estratégias de motivação você adota?

Premiação Punição Grau de exigência das provas
 Apresentar o grau de dificuldade de aprovação nos exames oficiais

TABELA 36

Respostas	Orientação pedagógica	
	Não	Sim
Premiação	6,82	93,18
Punição	13,33	24,92
Grau de exigência das provas	33,33	66,67
Apresentar o grau de dificuldade de aprovação nos exames oficiais	6,67	1,82
	13,33	86,67
	53,33	47,42
	12,37	87,63
	26,67	25,84



A frequência usada nesse gráfico soma 100% nas categorias Sim e Não.

A didática do terrorismo permanece como recurso para estimular o aluno a estudar para a prova não importando se o professor teve ou não formação pedagógica.

6 Vai-se, então, à relação entre as questões 8 e 17, 8 e 18, 8 e 23. Neste caso, como as questões 17, 18 e 23 são para elencar os itens por ordem de importância, considerou-se apenas os itens dados como o mais importante segundo os respondentes:

6.1) Questão 8 - Tempo total de magistério superior:

- Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 20 anos
 Mais de 20 anos

Questão 17 - Assinale em ordem crescente de importância que tipo de metodologia você geralmente usa em sala de aula (considere o n. 1 o mais importante):

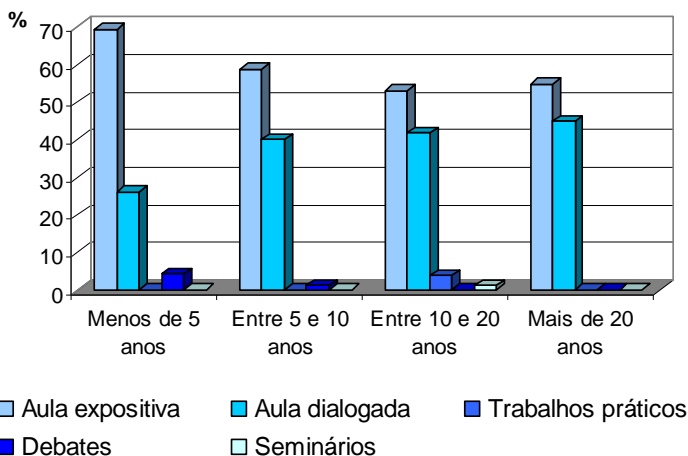
- Aula expositiva Aula dialogada Trabalhos práticos Debates
 Seminários Outros

TABELA 37 - Considerando o mais importante método de ensino em relação ao tempo de magistério superior

Metodologia	Tempo de magistério			
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Mais de 20 anos
Aula expositiva	31,79 69,57	33,11 58,82	27,81 53,16	7,28 55,00
Aula dialogada	19,15 26,09	36,17 40,00	35,11 41,77	9,57 45,00
Trabalhos práticos	0,00 0,00	0,00 0,00	100,00 3,80	0,00 0,00
Debates	75,00 4,35	25,00 1,18	0,00 0,00	0,00 0,00
Seminários	0,00 0,00	0,00 0,00	100,00 1,27	0,00 0,00

31,79% dos professores que dizem adotar o método de aula expositiva como sendo a principal metodologia em sala de aula tem menos de 5 anos de magistério.

55% dos professores com mais de 20 anos de carreira utilizam de aulas expositivas como o principal método de ensino.



A freqüência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de tempo de magistério.

O tempo de magistério não altera a preferência dos docentes pela aula expositiva corroborando a posição encontrada na bibliografia pesquisada. Ou seja, os professores de Direito usam e abusam da aula tipo coimbrão.

Aqui, as observações se mostraram similares a esses resultados.

6.2 Questão 18 - Numa aula expositiva, qual dinâmica você adotaria com mais freqüência? (Assinale em ordem crescente de importância, considerando o n. 1 o mais importante)

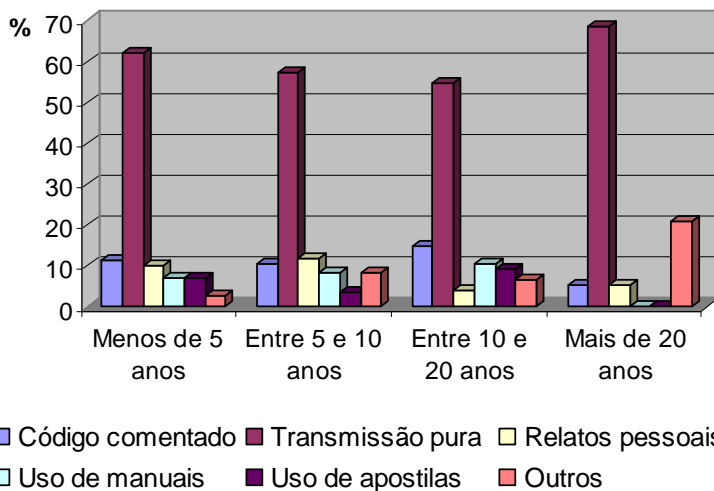
- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Código comentado | <input type="checkbox"/> Transmissão pura de conteúdo |
| <input type="checkbox"/> Relatos pessoais | |
| <input type="checkbox"/> Uso de manuais | <input type="checkbox"/> Uso de apostilas |
| <input type="checkbox"/> Outros | |

TABELA 38 - Considerando a dinâmica mais importante em aulas expositivas em relação ao tempo de magistério superior

Dinâmica	Tempo de magistério			
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Mais de 20 anos
Código comentado	27,59	31,03	37,93	3,45
	11,27	10,71	14,67	5,26
Transmissão pura	30,14	32,88	28,08	8,90
	61,97	57,14	54,67	68,42
Relatos pessoais	33,33	47,62	14,29	4,76
	9,86	11,90	4,00	5,26
Uso de manuais	25,00	35,00	40,00	0,00
	7,04	8,33	10,67	0,00
Uso de apostilas	33,33	20,00	46,67	0,00
	7,04	3,57	9,33	0,00
Outros	11,11	38,89	27,78	22,22
	2,82	8,33	6,67	21,05

37,93% dos professores que dizem adotar a dinâmica do código comentado como sendo a principal metodologia em sala de aula têm entre 10 e 20 anos de magistério.

68,42% dos professores com mais de 20 anos de carreira utilizam a transmissão pura do conteúdo como o principal método de ensino.



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

Aqui também não importa o tempo de magistério, pois o estilo de educação bancária com a transmissão pura e simples do conteúdo ou a leitura do código em sala de aula continua a ser a preferida dos respondentes.

Independentemente do tempo de magistério, a preferência pela educação tradicional (DEWEY, 2010) ainda coloca o professor centrado nele mesmo (ROGERS, 1977).

Feita a avaliação dos dados acima, prossegue-se agora a confrontar seus resultados com o diário de campo.

5.3 Teoria e prática do professor de Direito: confrontando o questionário e o diário de campo

Algumas situações vivenciadas são destacadas nesta seção, pois são relevantes para compreensão do nível de reflexão ou ausência dela pelo professor de Direito.

A primeira delas é a comparação inevitável entre a atuação do coordenador pedagógico e a do coordenador de Direito. Embora não seja exatamente o foco do trabalho, pensa-se que elas apresentam similitudes com o perfil docente.

A total dedicação da coordenação pedagógica ao trabalho em comparação com a ausência maior e a dificuldade de se encontrar a coordenação de Direito mostra a diferença entre o profissional da educação e o profissional de Direito, que se empenha em ser profissional da educação.

Os autores lidos comentam essa dificuldade evidente do professor de Direito por não conseguir se enxergar como um profissional da educação. Durante o trabalho de campo, percebeu-se que isto pode ser transposto para a atuação de algumas coordenações de Direito.

Por exemplo, uma coordenação de Direito não deveria ser uma coordenação voltada para a educação e como tal ter dedicação exclusiva? O que impede isso de acontecer?

Há pouco tempo de presença da coordenação nas IES e isto reflete o perfil do profissional-coordenador-professor?

Esta situação foi relatada anteriormente quando destacou-se a itinerância às IES.

Outra questão aqui é que, raramente, os coordenadores de Direito agendavam horários para encontros – mesmo que fosse durante seus horários de coordenação. Contrariamente ao que ocorreu com a coordenação pedagógica, sempre disponível para os eventos do ambiente educativo.

As circunstâncias abaixo se correlacionam com a identidade docente (categoria 3), já que, em diversas ocasiões, a relação do cumprimento do horário revela certo descompromisso com a profissão. Também encontram-se a seguir, aspectos ligados às categorias da anti-reflexão e aprendizado pedagógico.

No início de setembro, no turno matutino da IES n. 02, de seis professores que acompanhei suas aulas do lado de fora, três liberaram a turma com 20 minutos de antecedência. Consegui entregar o questionário para apenas um professor da minha lista faltante e ele disse que levaria e devolveria na semana seguinte, o que só quatro semanas após e depois de insistir para que ele entregasse o questionário respondido.

Já no horário noturno, na IES n.02, ao passear pelos corredores e olhar as salas de aula de Direito, verificou-se que de todos os professores que lecionavam à noite, somente um utilizava técnica didática pedagógica diferente da aula expositiva: era o único que realizava um debate com seus alunos.

Pelas observações, os professores sabem da existência de técnicas didático-pedagógicas diferentes, possíveis de serem usadas em suas

aulas. O resultado do questionário mostra que conhecem essa possibilidade, mas na prática a maioria se mantém na metodologia da aula expositiva.

Durante observação no turno noturno – chegou-se uma hora antes e saiu-se após o seu término -, foi verificado que os professores não iniciaram suas aulas no horário previsto, chegaram em torno de 10 minutos atrasados, também terminando 10 minutos antes do início do intervalo e antes do término da última aula. Dos dez professores alocados nesse dia e período, cinco tiveram esta conduta.

No dia 10 de setembro, durante visita à IES n. 01, período matutino, de seis professores em sala de aula, apenas um aplicava trabalho em grupo estando os demais proferindo aula conferência. Já no período noturno, de dez professores presentes em sala, seis terminaram suas aulas às 20h, quando o intervalo iniciaria às 20h10. Os quatro restantes liberaram quinze minutos antes do início oficial do intervalo. Deste contingente, apenas um professor passou pela sala dos professores: os demais foram embora.

A mesma realidade foi encontrada no dia 15.9, quando, dos nove professores da IES n. 01 que foram lecionar no turno da noite, sete terminaram a aula trinta minutos antes do término, após começar dez minutos atrasados. Um professor não foi lecionar neste dia.

A mesma conduta foi repetida no dia 22.9, ocasião em que 3 de 10 docentes do turno iniciaram pontualmente suas aulas. Os demais, como usualmente, começaram em torno de 20 minutos depois do horário oficial.

Estes fatos foram novamente presenciados nos dias 28 e 30 de setembro: dispensa das 9 turmas com 30 minutos antes do horário oficial do término da aula, e 4 turmas aguardando professores apesar de já terem transcorridos 20 minutos do horário oficial de início.

Ainda em setembro, em ambos os turnos, todos os professores lecionavam no estilo conferência, com aula expositiva, na IES n. 02.

A mesma situação da aula conferência se repetiu no dia 15. Seis professores do total de dez do período noturno, primeiro tempo, chegaram em suas salas quinze minutos após o início oficial de seu horário.

No dia 15.9, na IES n. 1, oito professores lecionavam aula expositiva com códigos em mãos, substituindo o quadro pelo retroprojetor que funcionava da mesma maneira.

Enquanto aguardava, pude ver a secretária avisando que um professor tinha telefonado avisando que não iria lecionar aquela semana (e não colocou substituto), portanto os alunos ficariam sem aula.

Dos dez professores lecionando à noite, no segundo tempo, apenas um realizava atividade em grupo, todos os demais com aula conferência. O mesmo aconteceu nas IES n. 02 e 05, no primeiro tempo, quando foi possível ver todos os professores com aula conferência, manhã e noite, com aula expositiva e código em mãos.

Nesta IES n. 05, na época das primeiras provas bimestrais, pôde-se observar que três professores realizavam trabalho de grupo: tinham alocado os alunos em grupos de quatro ou cinco integrantes cada e estes respondiam perguntas consultando a legislação, num método de avaliação diverso do principal resultado encontrado no questionário sobre a forma de verificação.

No dia 17.09, em mais uma conduta exceção, na IES n. 05, dos oito professores do período noturno que lecionavam em aula conferência, com o código em mãos, apenas um utilizava o recurso do multimídia. A mesma condição foi observada com os professores do turno matutino desta IES nesta data e se repetiu no dia trinta de setembro quando voltei à IES para tentar encontrar alguns professores que ainda não tinham respondido ao formulário.

Uma professora desta Instituição comentou que existe um fiscal da instituição camuflado que fica controlando o horário dos professores e que a coordenação também tem esta função.¹⁸⁹

Novamente nesta IES, no dia 21.9, enquanto se caminhava pelas salas de aula, foi possível observar que todos os professores utilizavam a aula expositiva, estilo conferência, o que se repetiu à noite na IES n.02.

Em 22.09, na IES n.01, durante o intervalo no turno noturno, dos oito professores que lecionavam no dia, um realizava seminário em grupo. Todos os demais lecionavam aula expositiva. O mesmo acontecendo no dia seguinte.

Essa condição de aula expositiva era recorrente na IES n. 05 também onde todos os professores se utilizavam desta técnica didática, com todos os professores com código em mãos e utilizando o quadro negro.

Como já vinha ocorrendo, dois dias depois, a conduta novamente se verificou. Ao passar pelas salas de Direito da IES n. 01 todos os professores estavam “dando aulas” expositivas, estilo

¹⁸⁹ Infelizmente, esta ocorrência prova a posição de refém que os docentes estão sendo obrigados a passar (ZAGURY, 2006) diante do mercantilismo do ensino superior particular onde a ditadura de mandos e desmandos do corpo discente-cliente determina as diretrizes institucionais.

conferência, e os alunos olhando, ouvindo, inertes e alguns com ar apático. A mesma cena pode ser vista durante o turno noturno: dos seis professores em sala de aula que não estavam aplicando prova, usavam aula expositiva, com leitura de código, sendo que apenas um utilizava o *power point* como recurso didático para sua aula ao invés do quadro negro. O interessante é que essa professora que utilizava este recurso cursava pós-graduação e estava substituindo o professor responsável pela disciplina.

Diante dos registros acima inseridos, é possível afirmar que o professor reflete, em tese, sobre sua atuação, mas na prática algo o impede de aplicar os recursos variados conforme respondeu à pergunta 17.

Novamente, nos dias que se seguiram até o final de setembro, na IES n. 01, de todos os professores em sala, a forma era idêntica de lecionar: aulas expositivas sendo que quatro deles estavam “falando” sentados atrás da mesa.

Na IES n.3, campus 3.1, no dia 1º de outubro, e por três dias consecutivos, durante minha volta pelas salas de aula, todos os dez professores lecionavam identicamente, com leitura do código, os alunos posicionados em formato auditório, uso do quadro.

Nesse dia, havia dois professores na sala de professores que conversavam sobre a prova que haviam aplicado. Um deles disse que fez uma prova para “*ferrar os alunos*” e que só tinha colocado uma questão prática. Prosseguiu falando que: olhando “*por alto se tinham ido bem*”, verificou que não tinham respondido nada.

Esta fala corrobora o visto no questionário a respeito da preferência pela utilização da prova para motivar o aprendizado dos alunos. Entende-se ser essa uma estratégia terrorista e punitiva. Embora no instrumento, estes itens estivessem separados, isso não inviabiliza o uso da prova como uma maneira de vingança a posturas discente que descontenta o professor.

Neste quinto dia de outubro, enquanto esperava um professor responder ao questionário, sua conversa com o outro docente pôde ser ouvida. Ele dizia que faria uma atividade com seus alunos porque já tinha terminado de passar o conteúdo. Falou em tom de espanto: “*você acredita que já terminei o conteúdo*”.

Muito representativa a manifestação do professor que dá aula centrada no professor e que se obriga ao cumprimento do conteúdo programático, sem interação com seus alunos, num monólogo interminável.

Neste quadro, se torna fácil jogar toda a matéria no aluno e depois cobrar na prova.

Na sala de professores da IES n. 3, campus 3.1., na mesma data, um professor fez uma brincadeira dizendo que estava *“liberando o gabarito igual ao vazamento da prova do Enem.”* Este professor era candidato de uma chapa da OAB e seu colega lhe disse em tom de brincadeira que trocaria o gabarito do questionário por alguns votos que conseguiria para a chapa dele.

Esta fala em tom de ironia contraria o resultado da questão 23 que apontou a conduta ética como a mais importante na visão dos docentes.

Nesse dia à noite, os professores lecionando repetiam o já encontrado: aula conferência. Entretanto, um dos professores utilizava a técnica de colocar perguntas e dúvidas para os alunos a fim de passar o conteúdo da matéria (pôde-se ouvir porque a porta estava aberta.)

Enquanto aguardava outros professores faltantes para preencher o questionário, foi possível ouvir a conversa dos professores sobre suas turmas. Uma delas disse que soube que seus alunos foram reclamar que ela chegou cinco minutos atrasada no dia anterior. Ela comentou que ficou bastante chateada e só soube disto porque tem um aluno que é surdo e o tradutor falou para ela.

Prosseguiu dizendo que depois desta situação ela começou a fazer a chamada na entrada e no final da aula e quem não estivesse presente levava falta. Disse que ficou chateada e desestimulada para dar aula. Falou que gostava de lecionar, mas isto a frustrou e a deixou desestimulada.

Continuou o desabafo contando que os alunos ficavam checando o relógio para ver se já tinha terminado o horário da aula e controlando se ela saía antes do horário oficial de término ou não. Completou o desabafo: *“hoje terminei a matéria quinze minutos antes e não podia liberar porque eles iriam reclamar, então pedi: ‘rasguem uma folha em branco e ...’ (ela falou em tom de raiva e com ênfase)... A gente fica com raiva pois eles ficam só exigindo e não fazem nada que pedimos”.*

Outro professor, solidário, pronunciou-se: *“eu não sou vingativo mas teve uma turma que me perturbou, daí eu dei uma prova pra ferrar.”* A professora acrescentou: *“pois é...com esta turma eu dei uma prova difícilima. Tirei todas as questões da prova da OAB e eles não sabiam nada.”*

Outra professora entrou na conversa e mencionou com ênfase e indignada: *“o aluno perguntou se eu tinha o material que estava usando*

para a aula para ele tirar cópia e eu respondi: tem sim, é a doutrina toda! Eles têm de correr atrás! Vá estudar,oras!”

Este retrato do que, lamentavelmente, acontece no mundo do ensino jurídico, evidencia que o docente de Direito não incorpora o papel do professor que deveria, em qualquer circunstância manifesta pelo aluno, se preocupando em conscientizá-lo, numa conduta educativa.

Durante o intervalo da manhã do dia quatorze, neste campus, numa rara aparição de um professor na sala de professores, o diálogo entre dois professores ressaltou sua preferência: *“dar matérias juntas para as turmas, pois assim ela prepara de uma vez só todas as aulas da semana.”* Ela disse que prepara na semana o que vai dar *“e tem cinco turmas da mesma disciplina, isto facilita.”*

O seu colóquio denuncia o pouco tempo que o docente possui em seu trabalho árduo e se opõe ao resultado predominante na questão que aborda a preparação das aulas.

Ao retornar na IES n 03, campus 3.1., pela manhã do dia 16 de outubro, todos os professores lecionavam por aula expositiva, estilo conferência.

Na IES n. 04 e nesta IES também foram encontrados três professores, em cada uma delas, aplicando prova em dupla.

Durante uma aula teórica de prática jurídica desta IES, ao esperar o seu término para aplicar o questionário, conseguiu-se ouvir a professora em aula: ficou aproximadamente quinze minutos falando exclusivamente sobre sua vida pessoal, sobre seus familiares, sobre sua ida ao médico, sobre estresse, e os alunos ficavam incentivando porque pareciam não querer mais aula, pois já estava quase no final.¹⁹⁰

Uma professora da IES n. 03, campus 3.1. falou que, como só lecionava sexta à noite, sempre distribuía pacote de pipoca para seus alunos.¹⁹¹

Outra professora disse que tinha raiva de prova de segunda chamada e que, por isto, fazia uma prova difícil, para ferrar os alunos, pois *“os mocreiros ficam esperando pra ver a prova pois acham que a prova vai ser igual. Eles se ferram...”*.

Interagindo com esta professora, outra lhe disse que a segunda chamada dela foi fácil, pois ela já tinha queimado a cabeça na primeira

¹⁹⁰ Este relato de condutas pessoais teria sentido pedagógico se usado no contexto de Schön.

¹⁹¹ O professor não está sendo didático, mas querendo agradar os alunos. Não se vê nesta postura como a conduta afetiva proposta por Paulo Freire.

prova e “*não tinha mais ideia para fazer a prova de segunda chamada.*” Os discursos representam a falta de formação pedagógica e despreparo para o ensino.

No campus 3.2, desta instituição, no dia vinte de outubro, à noite, um professor falava entusiasmado sobre sua postura em sala: “*na minha aula exijo silêncio absoluto: ou falo eu ou falam eles. Alguém tem de falar e quebrar o silêncio e sou eu quem falo. Se não fizer assim, eles começam o ‘falatório’ e atrapalham. Na minha sala o silêncio é tal que até o passarinho cantando me perturba.*”

Interagindo com este professor, uma professora disse rindo muito, e achando graça dela e da situação: “*na minha sala, coitados... eles nem conseguem falar, pois falo sem parar. Eles tentam perguntar, mas falo: espera aí, quando acabar de falar tudo vocês perguntam. E aí continuo falando e jogando conteúdo e só no final eles conseguem perguntar alguma coisa...e quanto dá tempo pra isto!*”

Sentada por lá esperando, ouvi de mais de um professor a seguinte frase: “*eu ainda tenho conteúdo pra dar.*”

Apenas um dos cinco professores presentes falou: “*eu já acabei o conteúdo. Como acabei, vou dar um trabalho, uma atividade. Vou fazer o quê, ‘né?’*”.

Estas falas corroboram a hiper-valorização do conteúdo a ser transmitido em detrimento do aprendizado e da reflexão que os professores poderiam incentivar seus alunos a praticar, por exemplo, trazendo casos do cotidiano publicados em jornais para debater sobre os conceitos estudados.

À noite, foi possível escutar uma professora explicando “partilha” na disciplina de Direito Civil. Ela criticou a letra da lei dizendo que precisava mudar e em seguida disse aos alunos como eles deveriam responder à questão da prova que ela fazia sobre o assunto. Ela “ditou” a resposta. Como estava do lado de fora aguardando, na esperança dela poder responder o questionário, pôde-se ouvir uma aluna desabafando quando saiu da sala mais cedo: “*ai...esta professora não tem noção. Não pára de falar. Ninguém merece...sem intervalo não dá.*”. Esperando no corredor por um deles, conseguiu-se ouvir os alunos falarem: “*Chega, professora! O intervalo!*”. A professora respondeu: “*Não, não. Vamos continuar mais um pouco para acabar. Vamos até às nove horas e depois libero.*”

Nesta situação acima, o professor está facilitando para não ter trabalho de corrigir e não promove a reflexão de seus alunos fornecendo respostas prontas.

No mesmo corredor, próximo dali, na esperança do outro professor liberar a turma para o intervalo e poder responder o formulário, foi possível ouvi-lo corrigindo sua prova. Proferia, em tom extremamente formal e discursivo, como se fosse uma palestra, os fundamentos da correção: *“Pois então senhores... Independentemente do grau obtido, vejamos que ainda teremos um tempo para recuperar ou não a nota. Entretanto, vejam os senhores, que a correção foi criteriosa, como puderam observar através da análise ora feita. Tive trabalho e rigor para analisar as respostas de Vsas...”*

Numa valorização de signos e formas, nas IES, encontramos professores de terno, com estilo formal, raramente com vestimentas casuais. As professoras, normalmente, de *tailleur* ou terninho, com bolsa ou pasta das marcas Louis Vitton ou Vitor Hugo: sinal de *status* ou poder? Provavelmente, os de estilo mais formal e arrumado, são profissionais-professores que emendam seu dia de trabalho com a atividade docente.

Na IES n. 02, 50% das professoras se vestiam com estilo de roupa mais casual, o que destacou do padrão das demais IES cujo universo feminino freqüentava com o estilo acima.

Pela conversa e pela observação essas duas professoras, mais esportivas, eram as professoras profissionais, mais ligadas à atividade docente, acadêmica e as demais, com estilo mais formal e arrumado, as profissionais-professoras. Este padrão se repetiu no universo masculino, com destaque maior para os professores que lecionavam em Direito, mas eram da sociologia, filosofia ou antropologia.

Na IES n. 06, no dia três de novembro uma professora estava preparando a aula que iria lecionar minutos antes de sua aula à noite. Ela era assessora da coordenação e demonstrava pressa e ansiedade para preparar a aula que já estava em cima da hora. Planejamento para uma aula tem papel importante no processo reflexivo do professor. O preparo da aula em cima da hora demonstra descaso com os alunos e falta de profissionalismo docente, além de ‘motivar’ o professor a enrolar, caso não tenha planejado corretamente sua aula. Como falar em postura ética quando o professor desrespeita a confiança depositada pelos alunos na aula que o professor deve ter competência para ensinar?

Em outra data de novembro, dia nove, após recolher sete questionários respondidos, enquanto esperava os faltantes, uma professora teceu o seguinte comentário com sua colega que reclamava

sobre a prova institucional, pois envolvia mais trabalho: “mas ‘tu é’ carrasco! É da gestapo¹⁹²! Quê custa dar um testinho? Fica dizendo que tem matéria pra dar... que tem de dar matéria.” Prosseguiu: “e eu que cheguei hoje de manhã na (nome da faculdade) e pedi os trabalhos que tinha passado ‘pros’ alunos e quando eles disseram que ninguém tinha levado, já comecei dando a maior bronca! Disse: mas vocês não fazem nada que a gente pede! Ninguém cumpre o que pedimos! Que absurdo! Aí vi uma aluna timidamente levantando a mão e perguntei o que era. Ela falou: mas professora... o trabalho era para o dia vinte. E aí eu falei: pois é... hoje é dia vinte. Cadê o trabalho? Depois que eles conseguiram me mostrar que hoje ainda era dia nove, fiquei sem graça e falei: tá bom... certo... desculpa.”

No decorrer desta tese procurou-se demonstrar que a conscientização da equipe docente de Direito acerca de seu papel de educador é imprescindível para a melhoria do ensino jurídico no país.

O atual modelo técnico de docência tem suas finalidades, mas precisa ser repensado porque não atende mais à realidade de hoje.

O modelo reflexivo de professor tem característica capaz de dar conta das exigências de transformação e crítica do ensino jurídico.

Nos próximos parágrafos, vamos revisitar o perfil do professor de Direito e buscar salientar condutas e posturas que agregam à abordagem do professor reflexivo.

¹⁹² Referência à polícia nazista durante a segunda guerra mundial e a expressão passou a representar rigor, terror e medo.

5.4 Revisitação do perfil do professor de Direito

A pergunta 23 do questionário tinha subjacente a 6ª categoria criada (princípio do exemplarismo) e visou verificar com os respondentes se havia alguma consciência desta noção em suas ações.

A ideia era checar se a equipe de professores se atentava ao exemplarismo docente como uma conduta do professor através de linguagem não verbal, pois, conforme explicitado por Alves (2006), o professor também interage com os estudantes através de uma linguagem não verbal. Ao que tudo indica um grande percentual dos professores não está ciente de sua expressão física, o que faz com que este campo de interação se torne fator de desintegração, contrariamente ao que deveria ocorrer.

Piacentini (2006, p. 180), analisando a pedagogia de Paulo Freire, comenta sobre o papel do professor e apresenta aspectos relevantes quando confirma que

é certo que o professor sempre deixa sua marca no aluno. Daí advém a relevância do exemplo do professor, que deve mostrar-se lúcido e engajado [...] para o exercício de seus deveres no espaço pedagógico. O desrespeito a este espaço é uma ofensa aos educandos, aos educadores e à prática pedagógica.

Freire (2007, p. 47-48) diz que o papel do professor é o de alguém que constrói o conhecimento e não apenas transfere o conhecimento. O educador brasileiro reforça a ideia do exemplarismo neste contexto ao argumentar que

o professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* [...]. Não posso apenas falar bonito [...] O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria.

O autor brasileiro (2007, p. 34) enfatiza que “pensar certo é fazer certo”, ou seja, as ações do professor devem refletir os pensamentos

dele, e esta postura é totalmente contrária à “fórmula farisaica do ‘ faça o que mando e não o que eu faço’.”

No “âmago da formação jurídica”, está “o vínculo entre docentes e discentes, que será influenciado pelo contexto pedagógico, mas que depende em último plano da formação e empenho dos primeiros” (VENTURA, 2004, p. XVII), aí incluídas as questões éticas.

Como nos lembra a professora Ventura (2004, p. 5):

trata-se apenas de permitir ao professor que ele se reconheça como um profissional da educação e com isto perceba a necessidade de adotar uma pauta de reflexão, contínua, diversa e complementar àquela que adota como lidador do Direito

De modo objetivo, a pergunta indagava sobre quais posturas o professor considerava serem as mais influenciadoras na formação profissional do aluno. Eis os resultados:

TABELA 39

Questão 23 - Que posturas do professor mais influenciam a formação profissional do aluno (enumere em ordem crescente de importância):

- Expressão oral
- Ações realizadas em sala
- Teoria transmitida
- Coerência entre a teoria e a prática
- Expressão não verbal (corporal)
- Sustentação da auto-imagem profissional
- Apresentação pessoal (estética)
- Postura ética

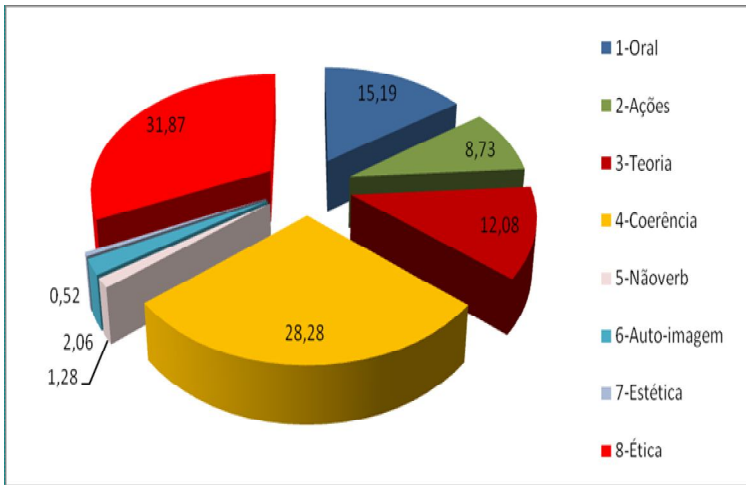
	Importância - IES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1- Expressão oral	16,28	20,48	11,58	25,17	14,91	4,68	2,21	4,70
	15,19*	19,57*	11,05*	25,42*	15,53*	4,95*	2,45*	5,51*
2-Ações realizadas em sala	9,62	11,10	23,24	22,35	15,01	4,97	7,99	5,74
	8,73*	10,52*	21,88*	22,14*	15,39*	5,24*	8,75*	6,77*
3-Teoria transmitida	12,97	20,86	21,26	15,31	14,24	8,43	4,48	2,47
	12,08*	20,03*	20,33*	15,47*	14,89*	9,39*	5,02*	2,91*
4-Coerência entre a teoria e a prática	29,41	26,47	20,59	10,17	9,10	3,21	0,81	0,27
	28,28*	26,14*	20,33*	10,53*	9,79*	3,70*	0,88*	0,31*
5-Expressão não verbal(corporal)	1,57	6,59	3,61	8,04	12,81	30,85	19,44	17,12
	1,28*	5,57*	3,16*	7,26*	12,10*	30,34*	19,50*	18,21*
6-Sustentação da auto-imagem profissional	2,39	3,24	8,53	7,16	7,62	21,48	14,41	21,20
	2,06*	2,90*	7,42*	6,67*	7,41*	21,71*	29,20*	23,11*
7-Apresentação pessoal (estética)	0,57	0,86	3,36	8,54	9,40	14,93	28,32	34,04
	0,52*	0,79*	2,92*	7,86*	9,03*	15,04*	29,02*	36,80*
8-Postura ética	33,66	14,87	13,34	4,55	14,93	8,68	4,60	5,40
	31,87*	14,50*	12,94*	4,67*	15,88*	9,65*	5,20*	6,42*
Valores com (*) indicam o grau de importância do curso, somando 100% na coluna								

Cada célula tem dois números, onde o de cima se refere à porcentagem de vezes que a postura apareceu em cada grau de importância, e o de baixo diz respeito a um determinado grau de importância que número de vezes cada postura aparece com aquele grau de importância.

Por exemplo, das posturas ditas de importância 1, a “postura ética” apareceu mais vezes que as demais. Foi citada em 31,87% das vezes como a mais importante.

Quando se observa os graus de importância atribuídos à “postura ética”, tem-se 33,66% das vezes com importância 1; 14,87% com importância 2; 13,37% em 3º lugar de importância e assim por diante.

Continuando na análise, constata-se que em segundo lugar ficou a coerência entre teoria e prática, com 28,28% de importância.



A terceira postura considerada mais influenciadora foi a expressão oral, com 15,19%. A teoria transmitida vem logo em seguida, com 12,08%, ficando as ações realizadas com 8,73% de importância e ações não verbais com 2,06%.

Como dito anteriormente, a postura ética foi a primeira escolha em ordem de importância dos respondentes, mostrando uma preocupação com esta condição que, inclusive, se sobrepõe à teoria transmitida.

Não foi objeto desta inquirição, investigar sobre o que exatamente o professor entende como sendo postura ética, o que pode ser foco de pesquisa futura.

Diante deste dado, lança-se uma interrogação: até que ponto, durante sua ação em sala de aula, ele se mantém atento às suas condutas éticas enquanto transmite o conteúdo, que, em outras questões, foi apontada como um dos métodos usados com mais frequência.

Se assim foi na pergunta anterior, não deveriam os respondentes ter assinalado na questão 23, a teoria transmitida, como a mais influenciadora da formação profissional do aluno?

Há uma incoerência na sua compreensão que nos leva a afirmar que não há reflexão do professor sobre sua ação pedagógica.

Diante das respostas aos quesitos anteriores, cuja transmissão do conteúdo é a mais utilizada e considerada uma boa aula para compreensão do conteúdo, lançam-se algumas possibilidades interpretativas para o quesito ora assinalado como sendo o primordial na influência do futuro profissional:

- Durante sua ação em sala de aula o docente está vigilante à sua postura ética quando transmite o conteúdo?

- Sendo a postura ética fundamental para os respondentes, eles ponderam durante a práxis pedagógica, se ensinam algum algo antiético, mesmo que sutilmente?

- O docente escolhe a melhor maneira de comunicar o conteúdo de modo que destes preceitos também seja possível examinar uma postura ética, crítica, inovadora?

- Ao lecionar, o professor procura apontar informações que considera antiéticas e as explica?

O segundo ponto assinalado como o mais importante foi a coerência entre a teoria e a prática.

Parece que os pesquisados compreenderam teoria como sendo o conhecimento técnico que lecionam, e a prática, a ação profissional fora da docência.

Tendo como pressuposto o exercício ponderativo sobre ação docente, poder-se-ia considerar coerência entre teoria e prática a relação existente entre o conjunto de informações transferidas e sua própria atitude em aula.

Com este item desejou-se também trazer a baila esta possível identificação entre sua teoria sobre o que é ser professor de Direito e sua prática docente. Mas diante das limitações já apontadas ao instrumento de pesquisa através de questionário, esta resposta só poderia ser obtida

de maneira precisa em outro instrumento, como por exemplo, uma entrevista.

Uma possibilidade forte para a marcação desta pergunta é que os professores responderam rapidamente ao item sem realmente refletirem sobre a mesma.

De qualquer maneira, pelas respostas, pode-se supor que enquanto profissional não docente, ele considera a coerência entre seu conhecimento teórico e a prática profissional importante.

Assim sendo, em sala de aula, ele percebe a relevância da coerência entre o que professa e a sua aplicação extra-classe, durante seu desempenho profissional.

Espera-se que, nesta coerência entre atuação técnica e conhecimento especializado, ele também insira a conduta ética como algo fundamental. Caso sim, teremos coerência entre os dois itens assinalados.

No caso de uma análise voltada para atuação docente ética e uma coerência entre teoria e prática docente, teríamos a seguinte situação exemplificativa: o docente a favor da aula dialogada, mas atuando na prática exclusivamente segundo seu pensamento desconsiderando a voz do aluno.

O inverso também se apresentaria: uma importância dada à didática mais prática e, de fato, utilizar apenas aula conferência.

Outro aspecto que se pode ressaltar deste resultado é a relação entre ética, conhecimento teórico proveniente da bibliografia especializada e a prática jurídica fundamentada neste conhecimento teórico.

Parece que, ao assinalar ambos os quesitos como os principais, o docente entende que existe uma teoria no livro e a prática jurídica dele baseada nesta teoria.

A partir disto, o que ele fala em sala de aula sobre a sua atuação profissional jurídica, coaduna, concorda com o que o livro apresenta. Daí a coerência ser importante.

Em outras palavras, o docente estudou o livro, faz o que a teoria aborda, e passa, em sala de aula, o conteúdo “certo”, idêntico à bibliografia adotada.

Se assim for, ele não espera encontrar em sala de aula um aluno que lhe questione sobre algo antiético, pois se a teoria fala que não pode algo e ele, professor, repete que não pode, não há razão para alguma dúvida que saia deste roteiro de mera reprodução, dogmatismo e anti-reflexão.

Se o aluno perguntar algo antiético, como arguir o professor se ele mesmo age desta forma, a resposta comum, que poderia ser encontrada na realidade da sala de aula é que isto é irrelevante para o contexto, pois o que importa mesmo é o conteúdo que ele está transmitindo.

Para ilustrar, apresenta-se uma situação vivenciada em que um aluno a pesquisadora se ela declarava todos os produtos que trazia do exterior, uma vez que ninguém declara, mesmo a lei impondo tal obrigação¹⁹³.

Tudo isto leva a pensar nas seguintes proposições que podem ser objeto de pesquisa futura e que considera-se interessante aprofundar em algum outro trabalho (deixa-se aqui o desafio a quem se candidatar):

1 – Os professores não associam a ética com a docência jurídica porque privilegiam a transmissão pura do conteúdo como sendo a didática primordial e o que não se agrega a esta condição não faz parte do trabalho docente;

2 – Tudo que vai além do conhecimento profissional técnico não é por ele considerado relevante na sua atuação docente. Ele favorece o tecnicismo puro;

3 – Sua reflexão docente se atrela exclusivamente ao conteúdo da aula;

De modo geral, os itens que atingiram as últimas colocações são aspectos que fogem ao que se chama de configurações mais externas da atividade docente.

Eles tratam de pontos mais implícitos à práxis pedagógica, mas são compreendidas como não menos importante aos olhos de quem reflete com mais intento acerca da docência.

Retirando a sustentação da autoimagem profissional e a apresentação pessoal que focam a docência mais no ego do professor, os demais pontos tratam de uma fala silenciosa.

Apesar deste aparente silêncio, ele é parte atuante, muitas vezes mais observada pelos alunos que o próprio conteúdo transmitido, que marcam sua vida profissional.

Um dos exemplos é justamente o modelo empirista de atuação do docente de Direito que “vai aprendendo na prática” a partir de posturas observadas em seus antigos professores quando era acadêmico.

¹⁹³ Felizmente, na situação em questão ficou-se firme na postura e foi respondido que sim e que a argumentação que todos agem da mesma forma – contrária à lei – não retira o caráter antiético da conduta.

Enfim, compreende-se que ainda há um longo caminho a percorrer no que se refere a uma verdadeira atuação reflexiva dos professores de Direito respondentes.

Isto posto, passa-se agora à junção entre as questões 23 (acima apresentada) e a 8 que perguntava sobre o tempo de magistério superior.

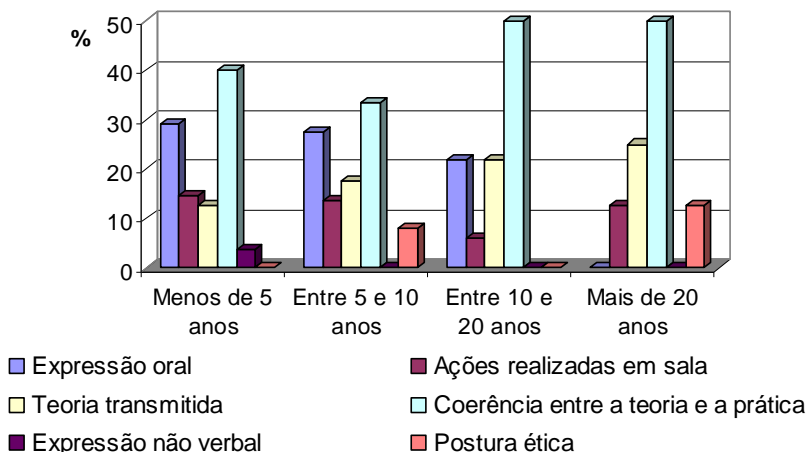
O resultado deste cruzamento com base nos principais pontos assinalados está abaixo:

TABELA 40 - Posturas consideradas mais importantes em relação ao tempo de magistério superior

Postura	Tempo de magistério			
	Menos de 5 anos	Entre 5 e 10 anos	Entre 10 e 20 anos	Mais de 20 anos
Expressão oral	39,02	34,15	26,83	0,00
	29,09	27,45	22,00	0,00
Ações realizadas em sala	42,11	36,84	15,79	5,26
	14,55	13,73	6,00	12,50
Teoria transmitida	24,14	31,03	37,93	6,90
	12,73	17,65	22,00	25,00
Coerência entre a teoria e a prática	32,35	25,00	36,76	5,88
	40,00	33,33	50,00	50,00
Expressão não verbal	100,00	0,00	0,00	0,00
	3,64	0,00	0,00	0,00
Postura ética	0,00	80,00	0,00	20,00
	0,00	7,84	0,00	12,50

Pela tabela, observa-se que 42,11% dos professores que dizem que as ações realizadas em sala é a conduta mais importante têm menos de 5 anos de magistério superior. Já 50% dos professores com mais de 20 anos de carreira consideram que a postura ética mais importante é a coerência entre a teoria e a prática.

O gráfico a seguir ilustra o resultado acima:



A frequência usada nesse gráfico soma 100% em cada categoria de Tempo de magistério.

Pelo resultado, pode-se auferir, como hipótese de análise, que os docentes com mais tempo em sala de aula, se preocupam mais com a coerência decorrente da também crescente experiência profissional jurídica, fora do contexto docente.

É possível lançar como possibilidade a partir do resultado apresentado que no perfil dos pesquisados há uma visão da profissionalidade docente (BAZZO, 2007) como algo secundário, com reforço nesta atuação de sua experiência profissional externa uma vez que são poucos os que se interessam pela formação pedagógica continuada.

Esta profissionalidade também pode estar atrelada ao crescimento pessoal do professor enquanto amadurecimento profissional externo (BAZZO, 2007).

Uma vez abordado este perfil, retorna-se à questão do professor reflexivo tratando agora, especificamente, do exemplarismo docente, com a função de propiciar mais uma ponderação para o futuro do professor de Direito na reelaboração de seu papel de educador.

A seguir lança-se uma proposta, com base na qualidade docente de ser um exemplarista ético (FREIRE, 1996) como suporte para todo o movimento reflexivo apresentado neste trabalho.

5.5 O exemplarismo docente como uma possibilidade para o futuro

Diversas análises poderiam ser feitas a partir dos dados que o questionário e as observações trouxeram.

Considerando, porém, a pergunta mais abrangente desta investigação e o tema central em torno do qual as discussões se realizaram, qual seja, saber se entre os professores de Direito atuantes nos cursos de graduação da grande Florianópolis existe a reflexão acerca de seu papel docente, é preciso finalizar este trabalho mantendo isto em mente.

Alguns conceitos sobre o agir pedagógico eram conhecidos dos respondentes, mas, diante da realidade em sala de aula observada na permanência em cada IES, pode-se afirmar que, naquele período, esta ação se mostrou existir apenas a nível teórico (com raríssimas exceções encontradas).

Certos respondentes, inclusive, se manifestaram verbalmente no sentido de que nunca tinham parado para pensar sobre os aspectos questionados e que o instrumento os fizera refletir.

Nesta seção, então, lança-se um desafio futuro ao docente.

Afinal, “todo vivente busca um mundo melhor” tentando “melhorar sua situação ou, ao menos, evitar uma piora”, num constante movimento para “resolver problemas [...]” que “surgem das avaliações de seu estado e de seu entorno, que ele procura melhorar.” (POPPER, 2006, p.7).

Retorna-se, portanto, à questão do exemplarismo que muito acrescenta a respeito do professor de Direito.

O tema desta parte, qual seja, o exemplo docente em sala de aula, ensejou a inclusão, especificamente, de quatro quesitos presentes na questão 23, quais sejam: as ações realizadas em sala de aula, a expressão não verbal, a coerência entre a teoria e a prática e a ética.

Com exceção da ética, os outros itens tiveram as últimas classificações como os mais influenciadores na formação profissional do aluno e, como já foram analisados anteriormente, parece que os respondentes não os consideram parte integrante da ação pedagógica.

Esta postura é contrária ao que entende Freire (1996) sobre a importância dos exemplos docentes na formação discente.

Nesta linha de pensamento, pensa-se que refletir sobre o exemplo pedagógico pessoal ético (VIEIRA, 2010) não só é fundamental para um bom exercício profissional na área jurídica, como

também é ponto central da reflexão docente quanto ao seu agir pedagógico.

Nossos respondentes, entretanto, não entenderam assim uma vez que as posturas ligadas a uma influencia silenciosa nos alunos tiveram menos graus de importância na questão 23 conforme pôde-se verificar anteriormente neste trabalho.

Na pedagogia da autonomia, Freire (2007) inclui a corporeificação das palavras pelo exemplo como um dos saberes necessários à prática educativa.

Nesta vertente, aqui se considera essencial que, não só os professores, mas também os alunos, desaprendam a se impressionar com os discursos, a oratória, a eloquência, e consigam aprender e apreender mais com os olhos que com os ouvidos: aprendam com os bons exemplos, construtivos e éticos de seus professores.

Associando-se ao pensamento de Freire, Rubem Alves (2006) diz que o professor precisa se questionar sobre a utilidade de sua tarefa e, saber que interage com os estudantes através de uma linguagem não verbal e, a quase unanimidade dos professores está inconsciente em relação a esta expressão física, o que faz com que este campo de interação se torne fator de desintegração, contrariamente ao que deveria ocorrer.

Embora os professores tenham inserido em suas respostas concepções docentes próximas do professor reflexivo, a sua prática demonstra seu distanciamento.

O resultado da pergunta 23 revela isto quando ele coloca nas últimas posições as ações realizadas em sala de aula e a expressão não verbal, pontos intimamente relacionados com uma postura exemplar (FREIRE, 2007).

Dentre seus saberes necessários a uma docência reflexiva (TARDIF, 2002), urge haver um comprometimento com a educação muito mais pelas ações do que pelo discurso.

Em alguns relatos transcritos no início deste trabalho, vê-se que a lembrança de bons exemplos de professores ainda é uma raridade no que tange ao professor de Direito como um todo e isto não significa necessariamente um especialista conteudista.

Antonio Carlos Wolkmer (2001) explica que parte da percepção da crise no ensino jurídico provém do esgotamento do modelo jurídico liberal-individualista que já não oferece mais as respostas satisfatórias, eficazes. Esta insatisfação se revela em sala de aula, principalmente quando o aluno percebe e expõe a distância entre teoria lecionada e prática vivenciada e exposta no comportamento docente.

O modelo positivista, reducionista de compreender o Direito, é transferido para sala de aula e leva para o ensino jurídico esta “pseudoracionalidade” repetindo a crise da ciência e sua práxis no ensino jurídico. Pode-se afirmar que esta condição existe quando o professor privilegia a transmissão pura do conteúdo, dogmática, como a aula predominante.

Boaventura de Souza Santos (1987) lembra que as ciências sociais se estruturaram no século XIX segundo modelos de racionalidade das ciências naturais clássicas e que, assim, podem se revelar ilusórias.

Prossegue analisando que se constituíram sob duas linhas: uma ligada à epistemologia e à metodologia positivista das ciências naturais e outra – antipositivista – calcada na “tradição filosófica complexa, fenomenológica, interaccionista, mito-simbólica, hermenêutica, existencialista, pragmática (...)” (SANTOS, 1987).

Continua o sociólogo português ao afirmar que

a pujança desta segunda vertente nas duas últimas décadas é indicativa de ser ela o modelo de ciências sociais que, numa época de revolução científica, transporta a marca pós-moderna do paradigma emergente. Trata-se, como referi também, de um modelo de transição, uma vez que define a especificidade do humano por contraposição a uma concepção da natureza que as ciências naturais hoje consideram ultrapassada (...).

O professor de Direito deve avaliar a finalidade de sua atividade docente e se está sendo útil para as pessoas e seu desenvolvimento.

Este material mostra que a racionalidade inerente ao ser humano deve cercar-se de autoconsciência, autorreflexão sobre a conduta profissional aproximando teoria e prática pelo exemplarismo (mostrar não apenas em palavras e teorias, mas em ações a moral interiorizada). A ética docente, portanto, é uma reflexão sobre os atos humanos realizados com liberdade (valores) e responsabilidade (vínculos) em sua esfera de vida, principalmente em sala de aula.

O exemplarismo se apresenta neste contexto como um valor ético representativo do emprego da ética em todas as nossas condutas e pensamentos assim como em todas as decisões magnas principalmente aquelas que repercutirão na qualidade formativa do aluno

Langaro (1996) ressalta que o valor moral é o nervo motor de

nossas ações e condutas e decorre de uma faculdade da alma. Para ele, conhecemos as orientações que devem nortear nossa conduta através de uma capacidade própria, inata, inserida em nosso complexo vital, no núcleo de união da alma com o corpo. Define isto como sendo o próprio homem, com seus atributos internos e experiências que determinarão a sua própria moralidade. Continua dizendo que a consciência é o próprio homem e que, como tal, possui moral. Conclui afirmando que se é homem com moral pode defini-lo, portanto, como sendo “consciência moral”.

Diante de impasses e situações limítrofes, portanto, o professor utiliza seus valores pessoais, sua estrutura íntima e intrapsíquica de pensar e agir em sociedade. Normalmente é esta a base com a qual ele procura avaliar, decidir, enfim, suas opções em sala de aula.

É esta figura docente que estabelece vínculos em sala de aula e que faz jus à autoridade docente e não o autoritarismo (FREIRE, 2007). Ele contamina os alunos pelo modo que direciona a aula, pela maneira de responder às perguntas, pelo jeito de apontar caminhos, sendo referência para seus alunos, e isto implica ser coerente entre suas concepções e suas ações.

Cada um traz à tona da sua realidade docente a bagagem íntima valorativa adequada ao seu momento, às suas experiências intrapsíquicas: isto perpassa o âmbito puro das palavras atingindo dimensão da comunicação não verbal (linguagem corporal por exemplo) e da ações cotidianas. A sala de aula é um universo rico desta realidade.

O exemplarismo se apresenta neste contexto como um valor ético representativo do emprego da ética em todas nossas condutas e pensamentos assim como em todas as decisões magnas principalmente aquelas que repercutirão na qualidade formativa do aluno.

Uma das técnicas didáticas representativas deste valor é a de “adequar a comunicação ao contexto cognitivo do receptor.” (VIEIRA, 2010, p. 59). Esta habilidade flexiva exige reflexão na ação do professor para buscar qual a real necessidade do aluno e, com isto, adequar todo seu planejamento para atender à demanda trazida.

Assim, o professor deixa de lecionar e passa a ser um gestor, construtor, organizador, mediador (GADOTTI, 2005).

Assumindo os professores a preocupação de refletir sobre os exemplos que transmitem, sua tarefa de educar estará completa.

Os dados apresentados revelam que ainda há distanciamento entre a teoria sobre ser docente profissional e sua prática.

A efetividade do exemplarismo se atrela à concretização da lei do auto esforço evolutivo (VIEIRA, 2010) que implica na superação da

“pedagogia do fingimento” (WERNECK, 1992) onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende.

Este pacto da mediocridade é anti-exemplarista, portanto, antipedagógico e contrário à formação prática, reflexiva e efetiva.

Nesta condição de pedagogia do fingimento (WERNECK, 1992), as aparências sempre são privilegiadas em detrimento da realidade, onde o estar presente (em aula) e nada ensinar é algo fácil de se fazer e se estende também a um faz de conta em que finge-se que se paga e o profissional finge que trabalha. O aluno passa a aderir a este contrato silencioso sendo conivente com o comodismo presente na sala de aula.

O quadro até certo ponto pessimista apresenta certamente exceções que trazem esperança e indicam que alguma diferença está sendo introduzida no meio acadêmico em prol de uma verdadeira revolução docente.

Freire (2007) lembra que o bom educador deve compreender que afetividade e cognoscibilidade são indissociáveis. Cabe ao professor não deixar que sua afetividade afete o cumprimento ético de seu dever de professor no exercício da autoridade.

O educador brasileiro, neste caso, diz que o clima de respeito autêntica o caráter formador do espaço pedagógico.

Aponta ainda que o despojamento, desprendimento, flexibilidade, acessibilidade, sem, entretanto, perder a autoridade, o comando e a disponibilidade para o diálogo (FREIRE, 2007), são condutas exemplares e denotadoras de um professor reflexivo.

Neste sentido, o exemplarismo cria ambiente para a construção da disciplina que não minimiza, em nada, o exercício da liberdade docente e discente.

Na condição de professor-educador compreenda a autora ser *mister* criar clima para que floresça o aprendizado da autonomia de maneira prática, e não somente pela teoria.

Entende-se que a ilusão da autossuficiência do docente transparece em palavras e se revela por gestos, posturas e olhares. Permanece uma postura dicotômica, em que a distância entre a teoria e a prática ainda é muito grande.

Para Fagúndez (2002, p.53)

ainda hoje a sociedade ainda sofre pela imposição dos métodos e modelos, que têm por objetivo apreender e dominar a vida na sua multidimensionalidade. (...) Será que não vivemos

uma única grande crise, que é de percepção?

O professor precisa reforçar o compromisso com seu público e substituir suas próprias preocupações pela responsabilidade social que têm. A teática da reflexão permitirá o exercício da docência jurídica integral, autônoma e responsável.

Deixar de lado as vaidades e promover o egocídio a favor da humanidade representada na figura do corpo discente é a verdadeira transformação pedagógica exemplarista.

6 CONCLUSÃO

Chamar esta parte de conclusão é inapropriado a uma pesquisadora que busca uma postura antidogmática na área da educação em Direito e que se compreende igualmente como um docente.

Desta maneira, prefere-se encarar esta parte como reflexões através de considerações a serem revista futuramente, temporárias portanto.

O que se buscou ao longo de todo o texto foi realizar um movimento de pesquisa com pensamento docente reflexivo objetivando encontrar respostas momentâneas a dúvidas suscitadas sobre o fato do professor de Direito - na área pesquisada - corresponder ou não ao que a bibliografia selecionada sobre ensino jurídico afirma a seu respeito, e sobre a presença ou não da reflexão enquanto professor voltado para o ensino jurídico.

A literatura e as pesquisas sobre a crise do ensino jurídico tornaram-se presentes na preocupação dos profissionais que atuam na área, mas elas reforçam o entendimento aqui abordado que, apesar de fundamentais para retratar a realidade, deixam de imergir na reflexão sobre o magistério no que tange às reciclagens de posturas rumo ao aprimoramento de sua práxis pedagógica.

Fascinada por este universo tão próximo à realidade profissional pessoal, foi possível descobrir que, até o momento, ninguém se viu compelido a investigar sobre a crise do ensino jurídico sob o viés interdisciplinar do professor reflexivo.

Apesar de hoje ainda continuarem as inquietações sobre o ensino do Direito fazendo, inclusive, menção a seus docentes, a busca por soluções e as indagações sobre quais rumos tomar perpassam à margem da mudança quanto à postura do professores de Direito.

Portanto, a questão problematizadora que levou ao estudo e à pesquisa da temática desta tese foi a crise no ensino do Direito apontada, nas últimas décadas, pelos autores que abordam o tema.

Para Arruda Jr. (1989), as raízes dessa crise no ensino de Direito poderiam ser compreendidas a partir da seguinte tríade: corpo discente, escola de Direito e corpo docente. Ou seja, existiam três frentes de trabalho para quem desejasse trabalhar para melhorar e reverter o quadro que se encontra no ensino de Direito neste momento.

Pela própria complexidade de cada uma dessas três temáticas e pela proximidade pessoal com o exercício da docência no ensino superior (até porque não se conseguiria estudar todas em uma única tese), definiu-se trabalhar com o terceiro aspecto dessa tríade, ou seja, o corpo docente.

Pesquisar e estudar a realidade do corpo docente ainda é um desafio muito grande, pois muitas são as variáveis que se precisaria abordar para melhor compreender a interferência desses aspectos na influência da qualidade do ensino de Direito.

Partiu-se então para uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto com o objetivo de verificar o que os diversos autores falam sobre o corpo docente dentro dessa crise.

Nas leituras feitas, cujos autores se encontram relacionados nas Referências Bibliográficas e no capítulo 3, foram identificados 26 (vinte e seis) aspectos mais frequentes - dos quais se retiraram 23 hipóteses convergentes - que argumentam sobre as dificuldades e características que os professores de Direito apresentam e que colaboram para a sustentação ou manutenção da crise mencionada. No capítulo 3, detalharam-se cada um desses aspectos, mas apresenta-se uma síntese tópica de cada um deles a seguir:

- 1 O professor de Direito influencia tacitamente seus alunos;
- 2 O professor de Direito não tem formação pedagógica;
- 3 O professor de Direito não aprendeu a ensinar;
- 4 O professor de Direito não se interessa por eventos que visam suprir o déficit de formação docente;
- 5 O professor de Direito não se reconhece como um profissional da educação;
- 6 O professor de Direito não reflete sobre sua atuação docente;
- 7 O professor de Direito, na sua ação docente, atua empiricamente;
- 8 O professor de Direito não tem o hábito de preparar suas aulas;
- 9 O professor de Direito utiliza, predominantemente a aula conferência, estilo coimbrão, dogmático (se além à leitura dos códigos ou estilo – aula código comentado);
- 10 O professor de Direito foca sua atividade docente em si mesmo (centrado em si mesmo);
- 11 O professor de Direito é arrogante (o dono da verdade);
- 12 A atividade docente utiliza predominantemente a educação bancária;
- 13 O professor de Direito é individualista na sua atuação docente;

14 O professor de Direito utiliza o pacto de mediocridade e estratégias terroristas;

15 O professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa;

16 O professor que se dedica à pesquisa e extensão não se importa com sua atividade docente;

17 O professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente;

18 O professor de Direito age – inconscientemente - como um reprodutor da ideologia dominante;

19 O professor de Direito não tem um plano de carreira definido;

20 O professor de Direito considera sua docência como uma atividade secundária, complementar à atividade profissional principal;

21 O professor de Direito tem adotado a bibliografia dos manuais ou apostilas;

22 São poucos os professores de Direito que se dedicam exclusivamente à docência superior;

23 A falta de remuneração adequada desestimula a profissionalização docente jurídica e prejudica a qualificação daqueles que são exclusivos;

24 A titulação por si só não qualifica, não gera as competências necessárias ao professor de Direito;

25 O professor de Direito valoriza o tradicional e se apega a signos que reforçam este tradicionalismo e formalismo;

26 O professor de Direito não se interessa pela vida acadêmica extra-classe.

Esses 26 aspectos demonstram uma dificuldade dos professores de Direito quanto à questão da reflexão sobre o conteúdo e a didática das aulas que ministram.

Desse modo, decidiu-se delimitar o estudo e propor a seguinte hipótese pessoal: o professor de Direito não reflete sobre sua prática de ensino, sua ação pedagógica. Ao que tudo indica o professor de Direito não reflete para a ação docente que realiza, não reflete na aula enquanto esta está sendo ministrada e não reflete sobre a aula que lecionou para avaliar se seus objetivos foram alcançados e o que pode ser feito para melhorar. Talvez esta seja a questão-chave que pode contribuir para sugerir estratégias ou capacitação docente para ajudar os professores a pensarem sobre a importância dessa reflexão.

Essa hipótese tomou como base, dentre outros, as pesquisas de John Dewey, Donald Schön, Antônio Nóvoa, Isabel Alarcão e Paulo

Freire, que estudam a questão do professor reflexivo, ou seja, do profissional que pensa criticamente sobre sua prática docente antes, durante e depois de sua realização com o objetivo de melhorar seu desempenho docente para melhor ensinar seus alunos.

Pensou-se então em como testar essa hipótese. Decidiu-se por elaborar um questionário – a ser aplicado aos professores – que refletisse todas as hipóteses levantadas nas leituras a fim de testá-las e ajudar a confirmar ou refutar algumas ou todas elas. Além disso, observou-se informalmente algumas aulas e registrou-se em um diário de campo as observações feitas sobre a reação dos professores enquanto respondiam o questionário, nos corredores, nas salas dos professores e enquanto ministravam aulas.

O questionário foi aplicado em todos os professores ativos dos cursos de Direito em funcionamento na Grande Florianópolis durante o segundo semestre letivo de 2009.

Após a aplicação dos questionários, o que levou 4 meses, os dados foram compilados, tabulados e os resultados, posteriormente, colocados em gráficos que pudessem melhor ajudar a visualizar os resultados obtidos.

Com base nos gráficos e no diário de campo, procedeu-se a análise quantitativa e qualitativa dos dados.

Os resultados obtidos mostraram que das 26 hipóteses levantadas nas leituras realizadas, 23 foram confirmadas e 3 delas refutadas, conforme detalhou-se ao longo do texto.

Desta maneira, as 3 hipóteses refutadas foram: a) o professor de Direito não tem formação pedagógica; b) o professor de Direito não se interessa nem se dedica à pesquisa; c) o professor de Direito não se preocupa com uma conduta ética e não considera a conduta ética na sua atividade docente.

Assim, partindo da conotação do professor de Direito e do professor reflexivo, no primeiro capítulo, foi apresentada a estrutura da tese incluindo os aspectos inéditos da pesquisa e da sua inserção numa visão interdisciplinar entre Educação e Direito.

Foram trazidos igualmente os aspectos metodológicos desta averiguação teórico-empírica cujo objetivo principal foi saber, dentro de um viés de refutabilidade popperiana, se os professores de Direito da grande Florianópolis corresponderiam ou não às afirmativas destacadas da bibliografia das últimas décadas acerca do ensino jurídico e se eles se revelariam professores reflexivos.

Depois de acuradas leituras sobre este professor e o professor reflexivo partiu-se para um olhar sempre atento de toda realidade que envolvia o docente através da pesquisa de campo de cunho etnográfico durante o segundo semestre letivo de 2009 em todos os cursos de Direito da grande Florianópolis.

Prosseguindo na descrição do processo investigativo do capítulo foi reforçada a relevância de uma abordagem quantitativa e qualitativa para análise dos dados obtidos através da aplicação do questionário no universo selecionado dos professores de graduação de todos os cursos de Direito da região.

No capítulo seguinte, foram detalhadas as observações obtidas da realidade do professor de Direito e que permitiram descortinar melhor – sob o paradigma do professor reflexivo – a realidade deste grupo tão afeito à profissionalidade da pesquisadora.

Entendendo que não há como tratar do tema do professor reflexivo sem também aceitar uma postura reflexiva, em seqüência, este trabalho apresentou a realidade docente pessoal com as similitudes e diferenças entre esta experiência e a docência reflexiva.

Depois, colocou-se o referencial de Dewey, Schön, Nóvoa, Alarcão e Freire acerca do professor reflexivo e de que modo ele pode contribuir para um professor de Direito reflexivo.

No capítulo 3, os pontos apresentados pelos autores representativos no meio jurídico que trataram nas últimas décadas sobre ensino jurídico foram sistematizados. Tais aspectos, até então pertencentes ao senso comum, embasaram as hipóteses testadas em campo e levaram à formulação da hipótese de que o professor de Direito não é reflexivo.

Este capítulo ainda dedicou-se a aproximar pontos do pensamento de autores da chamada “escola nova” sobre o professor reflexivo e as críticas encontradas na bibliografia organizada. Finalizando esta parte reforçou-se a ideia de refutabilidade de Popper (1972) para fundamentar a pesquisa de caráter etnográfica realizada.

Já o capítulo quatro penetra no processo de investigação descrevendo como foi estruturado o questionário de modo que contribuísse para maior receptividade dos respondentes, apresentando em seqüência, a caracterização dos professores respondentes.

Depois lança-se mão do relato das experiências ocorridas durante a pesquisa através dos registros em diário de campo. A abordagem quantitativa-qualitativa permitiu o aprofundamento da análise quantitativa dos dados além de ter favorecido que se checasse no

cotidiano dos professores respondentes para conferir melhor as hipóteses.

Ainda no quarto capítulo, as categorias correspondentes às hipóteses e as subseqüentes questões do instrumento de pesquisa finalizam o texto. Foram elas: anti-reflexão, aprendizado pedagógico, identidade docente, pacto de mediocridade, pesquisa e exemplarismo.

No quinto e último capítulo, são expostas a compilação, a tabulação e a análise dos dados emersos além da confrontação entre o resultado quantitativo e o diário de campo.

Reforça-se que os resultados da pesquisa mostraram claramente que os professores de Direito (da área pesquisada) não refletem sobre sua prática pedagógica (SCHÖN, 2007), não sendo, portanto, professores reflexivos segundo este paradigma. Em geral, eles têm uma visão da prática diferente da teoria.

Ilustrativamente, lembra-se que, por um dos resultados da pesquisa de campo - a resposta ao quesito que tratava da importância da prática profissional - foi possível verificar o quanto ainda é empirista esta docência. O docente também reproduz muito do que vivenciou nos bancos acadêmicos e até se vangloria de condutas distanciadoras de uma prática pedagógica mais voltada para o universo do aluno.

Demonstram esses docentes que não há tempo ou muito interesse para investimento na área pedagógica apesar de, paradoxalmente, em certas conversas e em alguns resultados, revelar que sabem teoricamente o valor de uma formação voltada para a área.

Pelos dados trazidos ao longo do trabalho, vê-se a sua frustração por não saber lidar com o inusitado que seus alunos revelam. Isto o deixa desnordeado, mas ao mesmo tempo, ele também se mantém numa didática predominantemente expositiva (e que o sustenta no lugar de poder, bem longe do aluno).

Sabem do pacto de mediocridade inerente ao sistema do ensino jurídico de hoje, mas não há, no seu dia a dia e nas suas conversas entre aulas, nada que demonstre ação no sentido de superá-lo. Pelo contrário, nas suas manifestações espontâneas, expõem conhecê-lo e se divertem com esta realidade ou se indignam em admiti-la (uma demonstração de sensação de impotência pela incapacidade de lutar sozinho contra o instituído?).

Apesar de felizes surpresas durante a investida, tem-se que dizer que ainda predomina a apropriação de práticas pedagógicas conservadoras e sem significativas mudanças nas últimas décadas.

Nas respostas, encontram-se “receituários” teóricos que faz acreditar que algum caminho o professor percorreu no sentido de ter certo contato com informações didático-pedagógicas, mas ainda não são capazes de desmontar sua prática pedagógica conservadora.

A vivência profissional extra-classe como influenciadora da formação do aluno foi considerada importante para saber ensinar Direito.

A questão aqui foi saber se esta conduta isolada de uma postura reflexiva do docente supre uma práxis pedagógica revelada ultrapassada.

Esta vivência é a “submissão ao meio [...], ao estímulo, e não a transformação” (BECKER, 2005, p. 333).

Ainda prevalece a aula expositiva, com transmissão pura do conteúdo - resultado de mais de 50% -, o código comentado, o “decora” a lei, estimulado pelo docente, pelas violências simbólicas externas (BOURDIEU, 2005), pela preferência do *status quo* secular das universidades e faculdades de Direito brasileiras.

As estratégias de avaliação utilizadas também se submetem à não reflexão e ao tradicionalismo, numa ainda tendente reprodução (BOURDIEU, 1982), onde o aluno executa as ações pré-determinadas pelo professor visando atingir os objetivos também já delineados por ele.

Um avanço no perfil tratado no decorrer deste material implica reconstruir o agir do sujeito-docente através da reflexão rumo à superação do autoritarismo e da arrogância didática. Há, na verdade, até certo ponto, o conhecimento teórico sobre alguns aspectos da docência que, na prática não são transportadas (inexistência da transposição didática).

Vencer o apriorismo de que ser um excelente profissional e ser extremamente competente nesta área e exímio conhecedor do conteúdo basta para ser excelente professor ao entrar em sala de aula é um desafio.

Visualizar a transformação a que este trabalho refere-se importa se conectar ao pensamento reflexivo de que fala John Dewey, destacar o termo reflexão e os vários tipos de reflexão descritos por Donald Schön, bem como conhecer as contribuições de António Nóvoa, Isabel Alarcão e outros autores desta corrente.

Até certo ponto, nossos docentes têm um pensamento sobre a docência em Direito, mas ele ainda não é reflexivo no que este conceito representa. Sua práxis pedagógica ainda está afastada de uma reflexão *para a ação, na ação e sobre a ação*.

Apesar desta condição, pôde-se observar que alguns integrantes da equipe docente possuem esta preocupação e demonstram certa insatisfação com a atual condição de certa impotência diante das contingências encontradas em algumas IES.

Conforme apresentado, isto gera um nível de desmotivação para aprimoramento pedagógico.

O professor entende teoricamente o que é o papel educativo do professor de Direito embora não haja sua implementação.

É um pouco desta visão que se verificou na pesquisa. A bibliografia jurídica e da educação já apresentam aspectos que reforçam este vácuo e apelam para uma atitude mais reflexiva a favor da transformação.

Os olhos destes profissionais também se voltam para as salas de graduação que lhes apresentam situações inesperadas com as quais ficam sem saber o que fazer.

Volta-se a dizer, são muitos os professores e pensadores dedicados à educação em Direito que estão deveras incomodados, cada vez mais, com o que acontece no ensino do Direito, principalmente com a sua massificação e a conseqüente e crescente desqualificação.

Deseja-se que eles se sintam compreendidos em suas angústias diárias e se conscientizem que o individualismo docente isola.

Pretende-se que percebam que a realidade docente na região investigada é bem semelhante e, com isto, ultrapassem o individualismo rumo à estreita articulação e relação da equipe docente colaborando com a “profissionalização dos colegas” (BAZZO, 2007, p. 205).

Aspira-se que aqueles que leiam este trabalho fiquem cada vez mais envolvidos e apaixonados pela formação de seus alunos e que, com isto, se envolvam mais no seu processo reflexivo a fim de descobrir novas maneiras de superar e encarar a atividade docente.

Conclui-se, portanto, hoje, com a pergunta: você, professor de Direito, está verdadeiramente interessado e estimulado para assumir seu papel de docente reflexivo e com isto contribuir efetivamente para a evolução da educação em Direito?

REFERÊNCIAS

ADEODATO, João Maurício. Formação jurídica docente: conhecimento, atitudes, operacionalização. In: OAB ensino jurídico: *balanço de uma experiência*. Brasília: OAB, 2000.

_____. Advogado em construção. In: OAB Ensino jurídico: *170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

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

_____. A crise da advocacia no Brasil: *diagnóstico e perspectivas*. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

AHLERT, Alvori. A eticidade da educação: *o discurso de uma práxis solidária/universal*. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: *estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel (Org.). Formação reflexiva de professores: *estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. Transposição didática: *por onde começar?* São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar: *+ qualidade total na educação*. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.

ALVES, Elizete Lanzoni. A docência e a interdisciplinaridade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.) *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

ALVES, Elizete Lanzoni. Ensino jurídico como fonte de direito: uma abordagem crítica sobre o espaço universitário. In: CARLINI, Angélica et al (Org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Millennium, 2008.

_____. A docência e a interdisciplinaridade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

AMARAL, M^a João; MOREIRA, M^a Alfredo; RIBEIRO, Deolinda. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Etnografia da prática escolar*. 11^a ed. Campinas: Papirus, 2004.

ANTUNES, Celso. *Diário de um educador: temas e questões atuais*. Campinas: Papirus, 2007.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da educação*. 3 ed. ver. amp. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de. *Ensino jurídico e sociedade: formação, trabalho e ação social*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1989.

ARRUDA JR. Edmundo Lima de. *Advogado e mercado de trabalho: um ensaio sobre a crise de identidade sócio-profissional dos bacharéis em Direito no Brasil*. Campinas: Julex Livro Ltda., 1988.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; & ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). *Formação de professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Trad. Juvenal Hahne Júnior. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2000.

_____. A formação do espírito científico: *contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). *Formação de educadores: artes e técnicas, ciências e políticas*. 1. reimpr. São Paulo: UNESP, 2006.

BARRAL, Welber. *Metodologia da pesquisa jurídica*. 3 ed. rev. amp. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília: Editora da UnB, 1979.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: *OAB Ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

_____. O ensino jurídico no Brasil. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

_____. Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise. *Sequência*, Florianópolis, UFSC, n.4, p. 59-72, dez. 1981.

BAZZO, Vera Lúcia. *Constituição da profissionalidade docente na educação superior: desafios e possibilidades*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007.

_____. Algumas reflexões sobre a profissionalidade docente no contexto das políticas para a educação superior. In: COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: o cotidiano do*

professor. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BECKER, Howard S. *Segredos e truques da pesquisa*. Trad. Maria Luiza X. da A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BORDA, Gilson Zehetmeyer. *Capital organizacional: a “confiança” nas instituições de ensino superior de Brasília*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em sociologia. Brasília: UNB, 2007.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; & ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. *Pesquisa qualitativa em educação*. 2. ed. Piracicaba: Unimep, 1997.

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

_____. *O ensino jurídico na pós-modernidade*. In: Anuário Abedi. Ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

BITTENCOURT, Ricardo Luiz de. *Formação de professores em nível de graduação na modalidade EAD: o caso da pedagogia da UDESC – Pólo de Criciúma / SC*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em educação. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

BOHM, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. Trad. Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2005.

BOOTH, Wayne C et alii. *A arte da pesquisa*. Trad. Henrique A. Rego Monteiro. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 27^a ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BORGES, Marina Soares Vital. Oficinas para o ensino do direito: uma contribuição de Vygotsky. In: COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 8^a ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2005.

_____. *Coisas ditas*. Trad. Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. 1^a reimp. São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. *A reprodução*. Trad. Reynaldo Bairão. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

_____. Os usos sociais da ciência: *por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. Trad. Sergio Miceli et alii. 2. ed. 1^a reimpr. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo, 2008.

_____. *Lições da aula*. Trad. Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 1988.

BURKE, Thomas Joseph. *O professor revolucionário da pré-escola à universidade*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, José Carlos de Araújo Almeida. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.

_____. Professor de Direito: *docência profissional ou profissional na docência?* In: Anuário Abedi. Ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

CASASSUS, Juan. *Tarefas da educação*. São Paulo: Autores Associados, 1995.

CASTANHO, Maria Eugênicia. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papyrus, 2007.

CERQUEIRA, Daniel Torres. História do direito: dois parceiros de uma longa jornada. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, Roberto Fragale. *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas: Millennium, 2007.

COLAÇO, Thais Luzia (Org.) *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

CÔRREA, André Rodrigues. Por que privilegiar o desenvolvimento de competências? Relato de uma aula de Direito Contratual. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

COSTA, Messias. A educação nas Constituições do Brasil: *dados e direções*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: *métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CYRULNIK, Boris. Resiliência: *essa inaudita capacidade de construção humana*. Trad. Ana Rabaça. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Educação e sociedade*. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out., 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. 18 ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____. Maria Isabel. *O professor universitário: na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

_____(Org). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. São Paulo: Papyrus, 2007.

_____(Org.). *Formatos avaliativos e concepção de docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão*. In: *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XIV Endipe. Livro 01. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2008.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DANTAS, San Tiago. *A educação jurídica e a crise brasileira*. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília: Editora da UnB, 1979.

_____. *Palavras de um professor*. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

_____. *A educação jurídica e a crise brasileira*. S/l. Revista dos Tribunais, 1955.

DEMO, Pedro. *Argumento de autoridade x autoridade do argumento: interfaces da cidadania e da epistemologia*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2005.

_____. *Educar pela pesquisa*. 8. ed. Campinas: Autores associados, 2007.

DENCKER, Ada de Freitas; VIA, Sarah Chucid. *Pesquisa empírica em ciências humanas: com ênfase em comunicação*. 2^a ed. São Paulo: Futura, 2002.

DE PAULA, Giovani. *Alternativas pedagógicas para o ensino jurídico*. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

DEWEY, John. *How we think*. Nova York: D.C.Heath & CO., Publishers, s.d.

_____. *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

ECHEVERRI, Gerardo Andrés Perafán. *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Colección tesis doctorales 1. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2004.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese*. Trad. Gilson Cesar Cardoso de Souza. 20. Ed. 1ª reimp. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EGGERT, Edla et alli (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. XIV Endipe. Livro 01. Porto Alegre: EdUPUCRS, 2008.

ENRICONE, Délcia (Org.). *Ser professor*. 5ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores associados, 2004.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. *Direito e holismo: introdução a uma visão jurídica de integridade*. São Paulo: LTR, 2000.

_____. *O direito e a hipercomplexidade*. São Paulo: LTR, 2003.

_____(org). *A crise do conhecimento jurídico: perspectivas e tendências do Direito contemporâneo*. Brasília: OAB, 2004.

_____. *O novo (em) Direito*. Florianópolis: OAB, 2006. FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila & DILSA, Mondardo (org.). *Ética Holística Aplicada ao Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2002.

FALCÃO, Joaquim. *Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1987.

_____. O ensino jurídico e a função social da dogmática. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília: Editora da UnB, 1979.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber livro, 2006.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade do Brasil: *guia dos dispositivos legais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/INEP, 2000, v.2.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____(Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13ª ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 1992.

_____(org.) *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ Jr., Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*. Brasília: Editora da UnB, 1979.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. Trad. Cezar Augusto Mortari. São Paulo: Unesp, 2007.

FRAGALE FILHO, Roberto. Ensinar Sociologia Jurídica nas faculdades de direito: possibilidades e significados. In: CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, Roberto Fragale (org). *O ensino jurídico em debate: o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica*. Campinas: Millennium, 2006.

_____. Os destinos dos cursos jurídicos: *uma decodificação à luz da política pública educacional*. In: Anuário Abedi. Ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2ª ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: *cotidiano do professor*. 11ª ed. São Paulo: paz e terra, 2006.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 18ª ed. São Paulo: Olho d'água, 2007.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. *Educação e mudança*. 31ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2004.

_____(Org.). *Pedagogia do compromisso*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.

FREITAS, Orandes de. *Pesquisa: discurso e prática no curso de pedagogia da Uniplac*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação. Florianópolis: UFSC/Uniplac, 2000.

FURLANI, Lúcia M. Teixeira. *Autoridade do professor: meta, mito ou nada disso?*

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8 ed. rev. Amp. 2 reimp. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; e GUIMARÃES, Sérgio. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga et alii (Org.). *Saberes e práticas no ensino superior*. n. 2. Ijuí: Editora Unijuí, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. Trad. Francisco Pereira de Lima. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 2ª ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GAVAZZI, Sigrid Castro. *Fechamentos em entrevistas*. Niterói: EdUFF, 1998.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Portugal: Nova Enciclopédia, 1995, p. 93-114.

GROSSI, Paolo. *Mitologias jurídicas da modernidade*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

GUIMARÃES, Valter Soares. *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Campinas: Papirus, 2004.

GUSTIN, MIRACY B. S.; & DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica*. 2. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HENGEMÜHLE, Adelar. *Formação de professores*. Petrópolis: Vozes, 2007.

IMBERT, Francis. *A questão da ética no campo educativo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Saul Neves. *Professor sem stress: realização e bem-estar docente*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Literatura e Direito: uma outra leitura do mundo das leis*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 1998.

_____. *Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES, 1999.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 8. ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2003.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. 6^a ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LANGARO, Luiz Lima. *Curso de deontologia jurídica*. São Paulo: Saraiva, 1996.

LAVILLE, Christian & DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *O ensino de graduação na universidade: a aula universitária*.
http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf. Acesso em 20 de março de 2011.

LIMA, Valéria Scomparim. *Discutindo a avaliação nos cursos de formação de educadores: revendo práticas e esclarecendo verdades*. In: PONTES, Aldo; et al. *Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais*. São Paulo: Zouk, 2004.

LIPMAN, Matthew. *O pensar na educação*. Trad. Ann Mary Fighiera Perpétuo. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LYRA, Roberto. *Formei-me em Direito. E agora?* 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

LYRA FILHO, Roberto. *O Direito que se ensina errado*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

_____. *Problemas atuais do ensino jurídico*. Brasília: Obreira, 1981.

_____. *O que é Direito*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Etnopesquisa crítica etnopesquisa-formação*. Brasília: Liber Livro, 2006.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MAGALHÃES, Maria Cecília C (org). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado das letras, 2004.

MARCUSHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MARCONI, Marina de Andrade; & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARQUES, Juracy C. *Os caminhos do professor: incerteza, inovações e desempenhos*. 2. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.

MARQUES, José Luiz. *Formação de professores reflexivos em serviço*. In: PONTES, Aldo; et al. *Educação e formação de professores: reflexões e tendências atuais*. São Paulo: Zouk, 2004.

MARSHALL, Catherine; & ROSSMAN, Gretchen B. *Designing qualitative research*. 4. ed. Londres: Sage publications inc., 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. A formação social da personalidade do professor: *um enfoque vigotskiano*. Campinas: Autores associados, 2007.

MARTINS, Gilberto de Andrade. Estudo de caso: *uma estratégia de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2006.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos Tarcísio (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2000.

_____(Org.). *Docência na universidade*. São Paulo: Papirus, 1998.

_____; & ABREU, Maria Celia de. O professor universitário em aula: *prática e princípios teóricos*. 4.ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.

MATURANA, Humberto; & REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Trad. Jaime A. Clasen. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MELLO, Ana Cláudia Collaço. Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito: *um caminho para práticas educativas inovadoras*. Tese de doutorado. Programa de pós-graduação em engenharia de produção. Florianópolis: UFSC, 2003.

MELO FILHO, Álvaro. *Reflexões sobre o ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

_____. Ensino jurídico e a nova LDB. In: *OAB Ensino jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil*. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

MEZZARROBA, Orides; & MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de metodologia da pesquisa no Direito*. 2. ed. rev. São Paulo: Saraiva, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MONDARDO, Dilsa. Ética holística aplicada ao ensino do Direito. In: FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila & DILSA, Mondardo (Org.). *Ética Holística Aplicada ao Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2002.

_____. Metodologia do ensino do direito: memórias de um cronópio. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

MOYSÉS, Lucia. *O desafio de saber ensinar*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Nos olhos, a verdade: *educação e valores na história de vida*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, repensar o pensamento*. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, José Carlos de Araújo Almeida. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.

NARVAES, Andréa Becker. Significações da profissão professor. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (org). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. 2^a ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

NOBRE, Marcos et al. *O que é pesquisa em Direito?* São Paulo: Quartier Latin, 2005.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 2007.

_____. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António (Coord.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OAB. Conselho Federal. Ensino jurídico: *balanço de um experiência*. Brasília: OAB, 2000.

OLIVEIRA, Ana Cristina Baptistella de. *Qual a sua formação, professor?* Campinas: Papirus, 1994.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. *A paroquialização do ensino superior: classe média e sistema educacional no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1990.

PACHECO, José Augusto; & FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Lisboa: Porto, 1999.

PARREIRA, Lelis Dias. *A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no curso de Direito da Universidade católica de Goiás*. Dissertação de mestrado. Programa de pós-graduação em educação. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2008.

PERAFÁN, Gerardo Andrés & BRAVO, Agustín Adúriz. Pensamiento y conocimiento de los profesores: *debate y perspectivas internacionales*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional, 2002.

PERRENOUD, Philippe. A prática reflexiva no ofício do professor: *profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Cláudia Shilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIACENTINI, Dulce de Queiroz. Vygotsky, Freire e Morin e a educação para os direitos humanos. In: COLAÇO, Thais Luzia. *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo no Brasil: *genese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____(Coord.). *Pedagogia, ciência da educação?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, Maria da Glória. *O professor em construção*. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

PLATÃO. *Apology*. Trad. R.W.Livingstone. Oxford, 1938.

PONTES, Aldo et. al. Educação e formação de professores: *reflexões e tendências atuais*. São Paulo: Zouk, 2004.

POPPER, Karl. *Conhecimento objetivo*. Trad. Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

_____. *A lógica das ciências sociais*. Trad. Estevão de Rezende Martins et al. 3^a ed. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 2004.

_____. *Em busca de um mundo melhor*. Trad. Milton Camargo Mota. São Paulo: Martins, 2006.

_____. *A lógica da pesquisa científica*. Trad. Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1972.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PÔRTO Jr., Gilson (Org.). *Anísio Teixeira e o ensino superior*. Brasília: Bárbara Bela, 2001.

PRETI, Dino (Org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 1999.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A formação pedagógica do professor de Direito*. Campinas: Papirus, 2001.

RITA, Tania Guimarães Santa. *Técnica da UPM*. Conscientia. Foz do Iguaçu: Ceac, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

_____. *Ensino jurídico e direito alternativo*. São Paulo: Acadêmica, 1993.

_____(org). *Ensino jurídico para que(m)?* Florianópolis: Boiteux, 2000.

_____(org). *O Direito no milênio*. Canoas: Ulbra, 2000.

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

_____. Roberto Lyra Filho: a importância de sua obra na história do ensino do direito brasileiro. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; FILHO, José Carlos de Araújo Almeida. *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 2ª ed. 1ª reimp. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. A gestão da onipotência: ensinar Direito a iniciantes. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROGERS, Carl; & FREIBERG, Jerome H. *Freedom to learn*. 3 ed. New Jersey: Prentice Hall, 1994.

ROGERS, Carl; & ROSENBERG, Rachel L. *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, 1977.

RONCA, Antônio Caruso; & ESCOBAR, Virginia Ferreira. *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto & ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

SADEK, Maria Tereza. *Magistrados: uma imagem em movimento*. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

SAMPAIO, Anita Lapa Borges de. *Autonomia universitária: um modelo de interpretação e aplicação do artigo 207 da Constituição Federal*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SANTOS, Luis Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel

Edelweiss (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. 1 reimp. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. 10. Reimp. Londres: Ashgate Publishing Ltda, 2007.

_____. ARGYRIS, Chris. *Theory in practice: professional effectiveness*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1974.

SHULMAN, L. S. *Knowledge and teaching: foundations of a new reform*. Harvard Educational Review. Cambridge, v. 57, n.1, p. 1-22, 1987.

SILVA, Artur Stamford. *Relação professor/aluno. Projeto pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade*. Anuário ABEDI. Ano 2. n. 2. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

SILVA, Leda Maria Messias. *Formação docente*. In: Anuário Abedi. Ano 3. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Trad. Magda França Lopes. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SIMPSON, Ray H. *La autoevaluación del maestro*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

SISTO, Fermino Fernandes et alii. *Leituras de psicologia para formação de professores*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Hugo Luiz de. *Vida de professor: experiências e reflexões*. Porto Alegre: AGE, 2001.

SPRADLEY, James P. *The ethnographic interview*. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1979.

_____. *Participant observation*. Belmont: Wadsworth Publishing Co., 1980.

STRECK, Danilo R; et all (Org.). *Dicionário de Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org). A entrevista na pesquisa em educação: *a prática reflexiva*. Brasília: Liber livro, 2004.

TAILLE, Yves de La. *Limites: três dimensões educacionais*. 3. ed. 10 imp. São Paulo: Ática, 2006.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Trad. Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; & LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Trad. Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 18ª reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, Ilma Passos A.; & D'ÁVILA, Cristina (Org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papyrus, 2008.

VENTURA, Deisy. *Ensinar direito*. Baueri: Manole, 2004.

VERHAGHE, Jean-Claud et alii. *Praticar a epistemologia: um manual de iniciação para professores e formadores*. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2010.

VEIRA, Oscar Vilhena. *Direito e ciências humanas*. In: NOBRE, Marcos. *O que é pesquisa em Direito?* São Paulo: Quartier Latin, 2005.

VEIRA, Waldo. *Verbete: Exemplo Pedagógico*. Enciclopédia da Conscienciologia. Foz do Iguaçu: Editares, 2010.

VILLELA, João Baptista. Ensino do Direito: *equivocos e deformações*. Brasília, MEC, (12): 40-8, abr./jun. 1974, p. 46.

WARAT, Luis Alberto. *O poder do discurso docente nas escolas de Direito. Seqüência*. Florianópolis, UFSC, v. 1, n.2, p. 146, 1980.

_____. *O Direito e sua linguagem*. 2^a ed. Curitiba: Sérgio Fabris, 1995.

_____. *Ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2000.

WARAT, Luis Alberto. *O ofício do mediador*. v. 01. Florianópolis: Habitus, 2001.

_____. *Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou*. v.02. Florianópolis: Boiteux, 2004.

_____. *A pedagogia do novo*. In: FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila & DILSA, Mondardo (org.). *Ética Holística Aplicada ao Direito*. Florianópolis: OAB/SC, 2002.

WARAT, Luis Alberto & CUNHA, Rosa Maria Cardoso da. *Ensino e saber jurídico*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

WINCH, Christopher; & GINGELL, John. *Dicionário de filosofia da educação*. São Paulo: Contexto, 2007.

WOLKMER, Antonio Carlos. *Pluralismo jurídico*. Florianópolis: Boiteux, 2001.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGURY, Tania. *O professor refém: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZANOTTO, Maria de Lourdes Bara. *Formação de professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC, 2000.

ZEICHNER, Kenneth. *Formação reflexiva de professores*. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO*
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	do nível de renda...() nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição; desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinham lá?

Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

* Exemplos retirados dos inquéritos NURC/SP No. 338 EF e 331 D²

ANEXO B

LEI COMPLEMENTAR Nº 381, de 07 de maio de 2007

Dispõe sobre o modelo de gestão e a estrutura organizacional da Administração Pública Estadual.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA,

Faço saber a todos os habitantes deste Estado que a Assembléia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei Complementar:

TÍTULO I

DOS FUNDAMENTOS CONCEITUAIS DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL, DO MODELO DE GESTÃO E DA CULTURA ORGANIZACIONAL DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

CAPÍTULO I

Da Estrutura Organizacional

Art. 1º A estrutura organizacional da Administração Pública Estadual deverá desburocratizar, descentralizar e desconcentrar os circuitos de decisão, melhorando os processos, a colaboração entre os serviços, o compartilhamento de conhecimentos e a correta gestão da informação, para garantir a prestação eficiente, eficaz, efetiva e relevante dos serviços públicos, visando tornar o Estado de Santa Catarina referência em desenvolvimento sustentável, nas dimensões ambiental, econômica, social e tecnológica, promovendo a redução das desigualdades entre cidadãos e entre regiões, elevando a qualidade de vida da sua população.

Art. 2º A estrutura organizacional da Administração Pública Estadual será organizada em dois níveis:

I - o nível Setorial, compreendendo as Secretarias Setoriais e suas entidades vinculadas, que terão o papel de planejar e normatizar as políticas públicas do Estado, voltadas para o desenvolvimento regional, específicas de suas áreas de atuação, exercendo, com relação a elas, a supervisão, a coordenação, a orientação e o controle, de forma articulada com as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional; e

II - o nível Regional, compreendendo as Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, atuando como agências de desenvolvimento, que terão o papel de executar as políticas públicas do Estado, nas suas respectivas regiões, cabendo-lhes a supervisão, a coordenação, a orientação e o controle, de forma articulada com as Secretarias de Estado Setoriais e as estruturas descentralizadas da Administração Indireta do Estado.

§ 1º Para os fins do disposto nesta Lei Complementar, Agência de Desenvolvimento Regional é o órgão descentralizado da estrutura do Estado capaz de induzir e motivar o engajamento, a integração e a participação da sociedade organizada para, de forma planejada, implementar e executar políticas públicas e viabilizar instrumentos de desenvolvimento econômico sustentável para a geração de novas oportunidades de trabalho e renda, promovendo a equidade entre pessoas e entre regiões.

§ 2º O conhecimento gerado nos dois níveis mencionados neste artigo será categorizado e contextualizado num terceiro nível, que é a base de conhecimento governamental, a ser implementada com os conceitos de governança eletrônica, facilitando o acesso direto, democrático e transparente da população às informações e garantindo maior agilidade aos serviços públicos.

[...]

TÍTULO IV DA ADMINISTRAÇÃO DIRETA ESTADUAL

CAPÍTULO I Da Estrutura da Administração Direta

Art. 36. A estrutura organizacional básica da Administração Direta compreende:

I - Gabinete do Governador do Estado, constituído da seguinte forma:

a) Órgãos de Consulta do Governador:

1. o Conselho de Governo;
2. o Conselho Estadual de Desenvolvimento - DESENVESC;
3. o Conselho de Política Financeira - CPF;
4. o Conselho Estadual de Articulação do Comércio Exterior - CEACEX;
5. o Conselho Estadual de Tecnologia de Informação e Comunicação - CTIC;
6. o Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação - CONCITI; e
7. o Conselho Consultivo Superior de Governo - CONSULT;

b) Gabinete da Chefia do Executivo, a cuja estrutura se integra:

1. a Coordenadoria Estadual da Mulher; e
2. a Coordenadoria Estadual da Juventude;
- c) Secretaria de Estado de Coordenação e Articulação,

a cuja estrutura se integra:

1. a Secretaria Executiva da Casa Militar;
2. a Secretaria Executiva de Articulação Estadual; e
3. a Secretaria Executiva de Articulação Nacional;
- d) Secretaria de Estado de Comunicação;
- e) Secretaria Especial de Articulação Internacional;
- f) Secretaria Executiva de Assuntos Estratégicos; e
- g) Procuradoria Geral do Estado;

II - Gabinete do Vice-Governador;

III - Secretaria de Estado do Planejamento;

IV - Secretaria de Estado da Administração;

V - Secretaria de Estado da Fazenda, a cuja estrutura

se integra:

a) a Secretaria Executiva de Gestão dos Fundos

Estaduais;

VI - Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa do Cidadão, a cuja estrutura se integra:

a) a Secretaria Executiva da Justiça e Cidadania;

VII - Secretaria de Estado da Saúde;

VIII - Secretaria de Estado da Educação;

IX - Secretaria de Estado da Assistência Social, Trabalho e Habitação, a cuja estrutura se integra:

a) a Secretaria Executiva de Políticas Sociais de Combate à Fome;

X - Secretaria de Estado da Agricultura e Desenvolvimento Rural;

XI - Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável;

XII - Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte;

XIII - Secretaria de Estado da Infra-Estrutura; e

XIV - Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, que atuarão como agências de desenvolvimento.

[...]

CAPÍTULO II

Dos Órgãos Integrantes do Gabinete do Governador

[...]

SEÇÃO XII

DAS SECRETARIAS DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Subseção I

Das Disposições Comuns

Art. 76. As Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, no âmbito das respectivas regiões administrativas, atuarão como:

I - agências de desenvolvimento regional, na forma especificada no § 1º do art. 2º desta Lei Complementar;

II - articuladoras da transformação, nas suas respectivas regiões, em territórios de desenvolvimento sustentável e de bem-estar social;

III - motivadoras do desenvolvimento econômico e social, enfatizando o planejamento, o fomento e a geração de emprego e renda;

IV - indutoras do engajamento, integração e participação da sociedade civil organizada; e

V - colaboradoras na sistematização das propostas formuladas no Seminário Anual de Avaliação dos Programas Governamentais e nas audiências do Orçamento Regionalizado.

Art. 77. Às Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, no âmbito de suas respectivas regiões administrativas, compete:

I - representar o Governo do Estado nas suas respectivas regiões;

II - elaborar o Plano de Desenvolvimento Regional, de forma articulada com as Secretarias de Estado Setoriais, sob a coordenação da Secretaria de Estado do Planejamento e com a participação da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável;

III - articular as suas ações, promovendo a integração dos diversos setores da Administração Pública Estadual;

IV - promover a compatibilização do planejamento e das necessidades regionais com as metas do Governo do Estado;

V - executar os programas, projetos e ações governamentais próprios, ou por intermédio da descentralização dos créditos orçamentários e financeiros das Secretarias de Estado Setoriais e das entidades da Administração Indireta, nos termos do Plano Plurianual, da Lei de Diretrizes Orçamentárias e da Lei Orçamentária Anual;

VI - elaborar os respectivos regimentos internos, observando as particularidades regionais;

VII - executar obras e serviços públicos na região de abrangência, ou coordenar a sua execução;

VIII - realizar reuniões periódicas com o Conselho de Desenvolvimento Regional para propor, planejar e deliberar sobre assuntos de interesse da região;

IX - implementar as prioridades e deliberações definidas nos Conselhos de Desenvolvimento Regional, no Seminário Anual de Avaliação dos Programas Governamentais e nas audiências do Orçamento Regionalizado;

X - apoiar os municípios na execução dos programas, projetos e ações, visando ao desenvolvimento sustentável regional e municipal;

XI - apoiar a sociedade civil organizada, por meio de convênios acordos ou instrumentos congêneres;

XII - coordenar a elaboração e implementação do Plano Estratégico de Desenvolvimento Regional, integrando esforços e

recursos do Estado, dos municípios, da sociedade civil organizada e da iniciativa privada;

XIII - realizar o planejamento e a execução orçamentária;

XIV - executar a manutenção rotineira das rodovias do Plano Rodoviário Estadual - PRE, mediante a transferência dos equipamentos e a descentralização dos créditos orçamentários e financeiros do Departamento Estadual de Infra-Estrutura - DEINFRA;

XV - promover estudos para instituição de consórcios, bem como de regras de funcionamento no âmbito regional;

XVI - executar, de forma articulada com a Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa do Cidadão, programas, projetos e ações governamentais da área da Segurança Pública, nos termos do Plano Plurianual, Lei de Diretrizes Orçamentárias e Lei Orçamentária Anual;

XVII - executar, de forma articulada com a Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico Sustentável, a política estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação, definida pelo Conselho Estadual de Ciência, Tecnologia e Inovação - CONCITI;

XVIII - acompanhar e participar da elaboração e execução de Programa de pesquisa na área educacional da rede pública do Estado, de forma articulada com a Secretaria de Estado da Educação;

XIX - sistematizar e emitir relatórios periódicos de acompanhamento e controle de alunos, escolas, profissionais do magistério, de construção e reforma de prédios escolares e aplicação de recursos financeiros destinados à educação, de forma articulada com a Secretaria de Estado da Educação;

XX - realizar estudos e levantamentos sócioeconômicos objetivando o mapeamento das áreas demandantes de habitação popular de forma articulada e em conjunto com a Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação e COHAB;

XXI - participar da execução dos programas, projetos e ações, das áreas de habitação popular, urbana ou rural, de forma articulada e em conjunto com a Secretaria de Estado de Assistência Social, Trabalho e Habitação e a COHAB;

XXII - executar os programas, projetos e ações de operação, manutenção, conservação, restauração e reposição de rodovias e instalações correlatas;

XXIII - executar a política formulada pela Secretaria de Estado da Infra-Estrutura e pelo Departamento Estadual de Infra-Estrutura - DEINFRA, para a administração da infra-estrutura de

transportes, edificações e obras hidráulicas, compreendendo sua construção, operação, manutenção, restauração, reposição, adequação de capacidade e ampliação;

XXIV - construir e reformar terminais rodoviários de passageiros e cargas, abrigos de passageiros, terminais hidroviários de passageiros e atracadouros;

XXV - implantar e pavimentar pátios de manobra e vias de circulação interna de Terminais de Passageiros;

XXVI - adquirir e reformar balsas e outros equipamentos de apoio ao transporte hidroviário de passageiros;

XXVII - responsabilizar-se pela operação, conservação e manutenção dos sistemas de contenção de cheias;

XXVIII - zelar pela segurança e bem estar dos usuários do transporte de passageiros sob sua jurisdição, de forma articulada com o Departamento de Transportes e Terminais - DETER;

XXIX - executar atividades de dragagem e captação de água mediante a descentralização dos créditos orçamentários e financeiros da Companhia Integrada de Desenvolvimento Agrícola de Santa Catarina - CIDASC; e

XXX - executar os programas, projetos e ações da política estadual de esporte de forma articulada com a Fundação Catarinense de Esporte - FESPORTE.

Art. 78. Decreto do Chefe do Poder Executivo fixará o quantitativo de servidores que atuarão nos órgãos das Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional.

Art. 79. Os convênios que envolvam repasse de recursos estaduais a municípios e entidades de natureza privada sem finalidade econômica, a qualquer título, para a execução descentralizada de programas, projetos e ações governamentais serão firmados pelos Secretários de Estado de Desenvolvimento Regional, após deliberação dos respectivos Conselhos de Desenvolvimento Regional, observadas as exigências das legislações específicas.

Parágrafo único. Ato do Chefe do Poder Executivo disporá sobre a execução do disposto neste artigo.

Subseção II

Da Localização das Sedes das Secretarias de Estado de Desenvolvimento

Regional e os Municípios de sua abrangência

Art. 80. As Secretarias de Estado de Desenvolvimento Regional, instaladas nas cidades-pólo abaixo discriminadas, têm atuação nas seguintes unidades territoriais:

I - São Miguel d'Oeste, com abrangência nos seguintes Municípios: Bandeirante, Barra Bonita, Belmonte, Descanso, Guaraciaba e Paraíso;

II - Maravilha, com abrangência nos seguintes Municípios: Saudades, Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Iraceminha, Modelo, Pinhalzinho, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista e Tigrinhos;

III - São Lourenço do Oeste, com abrangência nos seguintes Municípios: Campo Erê, Coronel Martins, Galvão, Jupiá, Novo Horizonte e São Bernardino;

IV - Chapecó, com abrangência nos seguintes Municípios: Águas Frias, Caxambu do Sul, Cordilheira Alta, Coronel Freitas, Guatambu, Nova Erechim, Nova Itaberaba, Planalto Alegre, Serra Alta e Sul Brasil;

V - Xanxerê, com abrangência nos seguintes Municípios: Abelardo Luz, Bom Jesus, Entre Rios, Faxinal dos Guedes, Ipuacu, Lajeado Grande, Marema, Ouro Verde, Passos Maia, Ponte Serrada, São Domingos, Vargeão e Xaxim;

VI - Concórdia, com abrangência nos seguintes Municípios: Alto Bela Vista, Ipira, Irani, Peritiba, Piratuba e Presidente Castello Branco;

VII - Joaçaba, com abrangência nos seguintes Municípios: Água Doce, Capinzal, Catanduvás, Erval Velho, Herval d'Oeste, Ibicaré, Jaborá, Lacerdópolis, Luzerna, Ouro, Treze Tílias e Vargem Bonita;

VIII - Campos Novos, com abrangência nos seguintes Municípios: Abdon Batista, Brunópolis, Celso Ramos, Ibiam, Monte Carlo, Vargem e Zortéa;

IX - Videira, com abrangência nos seguintes Municípios: Arroio Trinta, Fraiburgo, Iomerê, Pinheiro Preto, Salto Veloso e Tangará;

X - Caçador, com abrangência nos seguintes Municípios: Calmon, Lebon Régis, Macieira, Matos Costa, Rio das Antas e Timbó Grande;

XI - Curitibaanos, com abrangência nos seguintes Municípios: Frei Rogério, Ponte Alta do Norte, Santa Cecília e São Cristóvão do Sul;

XII - Rio do Sul, com abrangência nos seguintes Municípios: Agrolândia, Agronômica, Braço do Trombudo, Laurentino, Rio do Oeste e Trombudo Central;

XIII - Ituporanga, com abrangência nos seguintes Municípios: Alfredo Wagner, Atalanta, Aurora, Chapadão do Lageado, Imbuia, Leoberto Leal, Petrolândia e Vidal Ramos;

XIV - Ibirama, com abrangência nos seguintes Municípios: Apiúna, Dona Emma, José Boiteux, Lontras, Presidente Getúlio, Presidente Nereu, Vitor Meirelles e Witmarsum;

XV - Blumenau, com abrangência nos seguintes Municípios: Gaspar e Pomerode;

LP 14.032/07 (Art. 1º) – (DO. 18.155 de 03/07/07)

“Os incisos XV e XVII do art. 80 da Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art.80.....

.....
 XV - Blumenau, com abrangência nos seguintes Municípios: Gaspar, Ilhota, Luiz Alves e Pomerode; (NR)

.....”

XVI - Brusque, com abrangência nos seguintes Municípios: Botuverá, Canelinha, Guabiruba, Major Gercino, Nova Trento, São João Batista e Tijucas;

XVII - Itajaí, com abrangência nos seguintes Municípios: Balneário Camboriú, Bombinhas, Camboriú, Ilhota, Itapema, Luiz Alves, Navegantes, Penha, Balneário Piçarras e Porto Belo;

LP 14.032/07 (Art. 1º) – (DO. 18.155 de 03/07/07)

“Os incisos XV e XVII do art. 80 da Lei Complementar nº 381, de 07 de maio de 2007, passam a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 80.

.....
 XVII - Itajaí, com abrangência nos seguintes Municípios: Balneário Camboriú, Bombinhas, Camboriú, Itapema, Navegantes, Penha, Balneário Piçarras e Porto Belo; (NR)

.....”

XVIII - Grande Florianópolis, com abrangência nos seguintes Municípios: Águas Mornas, Angelina, Anitápolis, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Rancho Queimado, Santo Amaro da Imperatriz, São Bonifácio, São Pedro de Alcântara e São José;

XIX - Laguna, com abrangência nos seguintes Municípios: Garopaba, Imaruí, Imbituba e Paulo Lopes;

XX - Tubarão, com abrangência nos seguintes Municípios: Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão e Treze de Maio;

XXI - Criciúma, com abrangência nos seguintes Municípios: Cocal do Sul, Forquilha, Içara, Lauro Müller, Morro da Fumaça, Nova Veneza, Orleans, Siderópolis, Treviso e Urussanga;

XXII - Araranguá, com abrangência nos seguintes Municípios: Balneário Arroio do Silva, Balneário Gaivota, Ermo, Jacinto Machado, Maracajá, Meleiro, Morro Grande, Passo de Torres, Praia Grande, Santa Rosa do Sul, São João do Sul, Sombrio, Timbé do Sul e Turvo;

XXIII - Joinville, com abrangência nos seguintes Municípios: Araquari, Barra Velha, Balneário Barra do Sul, Garuva, Itapoá, São Francisco do Sul e São João do Itaperiú;

XXIV - Jaraguá do Sul, com abrangência nos seguintes Municípios: Corupá, Guaramirim, Massaranduba e Schroeder;

XXV - Mafra, com abrangência nos seguintes Municípios: Campo Alegre, Itaiópolis, Monte Castelo, Papanduva, Rio Negrinho e São Bento do Sul;

XXVI - Canoinhas, com abrangência nos seguintes Municípios: Bela Vista do Toldo, Irineópolis, Major Vieira, Porto União e Três Barras;

XXVII - Lages, com abrangência nos seguintes Municípios: Anita Garibaldi, Bocaina do Sul, Campo Belo do Sul, Capão Alto, Cerro Negro, Correia Pinto, Otacílio Costa, Paineira, Palmeira, Ponte Alta e São José do Cerrito;

XXVIII - São Joaquim, com abrangência nos seguintes Municípios: Bom Jardim da Serra, Bom Retiro, Rio Rufino, Urubici e Urupema;

XXIX - Palmitos, com abrangência nos seguintes Municípios: Águas de Chapecó, Caibi, Cunha Porã, Cunhataí, Mondai, Riqueza e São Carlos;

XXX - Dionísio Cerqueira, com abrangência nos seguintes Municípios: Anchieta, Guarujá do Sul, Palma Sola, Princesa e São José do Cedro;

XXXI - Itapiranga, com abrangência nos seguintes Municípios: Iporã do Oeste, Santa Helena, São João do Oeste e Tunápolis;

XXXII - Quilombo, com abrangência nos seguintes Municípios: Formosa do Sul, Irati, Jardinópolis, Santiago do Sul e União do Oeste;

XXXIII - Seara, com abrangência nos seguintes Municípios: Arabutã, Arvoredo, Ipumirim, Itá, Lindóia do Sul, Paial e Xavantina;

XXXIV - Taió, com abrangência nos seguintes Municípios: Mirim Doce, Pouso Redondo, Rio do Campo, Salete e Santa Terezinha;

XXXV - Timbó, com abrangência nos seguintes Municípios: Acurra, Benedito Novo, Doutor Pedrinho, Indaial, Rio dos Cedros e Rodeio; e

XXXVI - Braço do Norte, com abrangência nos seguintes Municípios: Armazém, Grão Pará, Rio Fortuna, Santa Rosa de Lima, São Ludgero e São Martinho.

[...]

PALÁCIO BARRIGA-VERDE, em Florianópolis, 24 de julho de 2007

DEPUTADO JULIO GARCIA
Presidente

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS - CCJ
DEPARTAMENTO DE DIREITO - DIR
PROGRAMA DE DOUTORADO****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Ilmo. Sr.(a) Prof.(a) Coordenador(a),

A aluna do Curso de Pós-graduação em Direito - CPGD, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, nível de doutoramento, Adriana de Lacerda Rocha, realiza, sob minha orientação, coleta de dados para pesquisa sobre o perfil do professor de Direito nas Instituições de Ensino Superior da grande Florianópolis.

O questionário apresentado leva cerca de 5 minutos para ser respondido e os resultados obtidos serão tabulados por grupos sem identificação da IES. Tais resultados poderão ser fornecidos à sua IES caso haja interesse.

A participação de sua IES nessa pesquisa é muito importante, pois ajudará a colher informações que possam descrever fidedignamente o perfil e a postura dos professores do ensino superior na área de Direito na região de Florianópolis.

A identificação deste perfil certamente contribuirá para um conhecimento mais realista do corpo docente de região.

Solicito, portanto, autorização para aplicação desse instrumento de aferição à toda equipe docente da graduação de Direito desta IES.

Cordialmente,

Florianópolis, 31 de maio de 2009.

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

**APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DOS COORDENADORES DAS
IES**

APÊNDICE C – MODELO DE QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

Respondente n: ____ IES n: ____ (favor deixar estas lacunas em branco)

Data de preenchimento do Questionário: __/__/2009

1 Sexo: F M **2 Idade:** ____ anos **3 Estado Civil:** Solteiro(a)

Casado(a) Viúvo(a) União Estável

4 Escolaridade: Graduação Ano de conclusão: ____

Especialização Completo Ano de conclusão ____
 Incompleto

Mestrado Completo Ano de conclusão: ____
 Incompleto

Doutorado Completo Ano de conclusão ____
 Incompleto

Pós-Doutorado Completo Ano de conclusão ____
 Incompleto

5 Tempo de exercício docente superior na IES:

Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 20 anos Mais de 20 anos

6 Você leciona em outra(s) IES?

Não Sim Em quantas? 1 2 3 4 Mais de 4

7 Atividade profissional jurídica:

Não exerce

Profissional liberal Tempo de exercício: ____ anos

Função pública Tempo de exercício: ____ anos
Espécie: _____

8 Tempo total de magistério superior:

- Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos Entre 10 e 20 anos
 Mais de 20 anos

9 Realiza atividade de pesquisa?

- Não Sim Há quanto tempo? Menos de 5 anos Entre 5 e 10 anos
 Entre 10 e 20 anos Mais de 20 anos

9.1 Espécie de pesquisa realizada

- Pesquisa bibliográfica Pesquisa documental Pesquisa institucional
 Pesquisa profissional Pesquisa acadêmica
 Pesquisa de campo

10 Dentre os 4 cursos abaixo, enumere, em ordem crescente de importância (sendo o n. 1 o mais importante), aquele que você gostaria de concentrar a sua docência:

- Graduação Especialização Mestrado Doutorado

11 O que você considera importante para formar um bom professor de Direito?

- Domínio do conteúdo Experiência docente Formação pedagógica
 Exercício profissional

12 O que o professor precisa saber para ensinar Direito (enumere em ordem crescente de importância, sendo o n. 1 o mais importante)?

- Dominar o conteúdo Saber passar o conteúdo Saber receber feedback dos alunos
 Possuir prática profissional Interagir com o corpo discente Focar sua atuação na realidade dos alunos

13 Você teve formação ou orientação pedagógica para lecionar Direito?

- Não Sim Qual(is): Metodologia do Ensino Superior(especialização)

- Disciplina de Metodologia de Ensino (Mestrado e/ou Doutorado)
- Cursos de Qualificação oferecidos pela IES
- Outros

14 Você participa de eventos que oferecem formação ou orientação pedagógica?

- Nunca Raramente Sempre

14.1 Em caso afirmativo, indique o local:

- Na IES Em outra IES Outros

15 O quanto a existência de um plano de carreira para professor estimula ou estimularia o seu investimento pessoal na docência?

- Nada Pouco Médio Muito

16 Quanto ao planejamento das aulas que vai ministrar, com que frequência você faz Plano de Aula?

- Um para cada aula De vez em quando Um plano para o semestre inteiro Nunca

17 Assinale em ordem crescente de importância que tipo de metodologia você geralmente usa em sala de aula (considere o n. 1 o mais importante):

- Aula expositiva Aula dialogada Trabalhos práticos Debates Seminários Outros

18 Numa aula expositiva, qual dinâmica você adotaria com mais frequência? (Assinale em ordem crescente de importância, considerando o n. 1 o mais importante)

- Código comentado Transmissão pura de conteúdo
- Relatos pessoais
- Uso de manuais Uso de apostilas
- Outros

19 Para que o aluno compreenda o conteúdo, a aula expositiva é:

- Ruim Regular Boa Muito boa

20 Com relação ao pacto de mediocridade no ensino jurídico, para você, ele:

- Inexiste Raramente se apresenta É freqüente

21 Dentre as estratégias abaixo, quais você utiliza para avaliar o grau de aprendizado dos alunos?

- Prova dissertativa Prova objetiva Prova com questões mistas Fichas de leitura
- Resenhas Seminários Outros trabalhos extra-classe

22 Para incentivar a busca do aprendizado por parte de seus alunos, quais estratégias de motivação você adota?

- Premiação Punição Grau de exigência das provas
- Apresentar o grau de dificuldade de aprovação nos exames oficiais

23 Que posturas do professor mais influenciam a formação profissional do aluno (enumere em ordem crescente de importância):

- Expressão oral
- Ações realizadas em sala
- Teoria transmitida
- Coerência entre a teoria e a prática
- Expressão não verbal (corporal)
- Sustentação da auto-imagem profissional
- Apresentação pessoal (estética)
- Postura ética

Pacto de mediocridade aqui considerado é o acordo tácito entre professor que finge que ensina e os alunos que fingem que aprendem mas ambos cumprem aparentemente suas obrigações. (Disponível em: assisense.com.br/mediocridade.htm Acesso em: 23.08.2009)

APÊNDICE D – MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO

Data: Dia da semana:	IES n°: Período:
Observações	Hora do relato:

**APÊNDICE E – LISTAGEM DOS CONTATOS DAS
FACULDADES DE DIREITO DA GRANDE FLORIANÓPOLIS**

IES	LOCALIDADE	TELEFONE	SECRETARIA
CESUSC	Santo Antonio de Lisboa	32610073 / 32610075 / 32610080	8h-12h e 14h- 21h30
ESTÁCIO	Barreiros	33818006	8h-12h e 14h- 21h00
IES	Campinas	38782000	14h-21h00
UFSC	Trindade	37219292	8h-12h e 14h- 20h30
UNIBAN	Picadas do Sul	33579000	14h30-21h30
UNISUL	Canasvieiras/Ingleses	3210075/32610045	8h-12h e 14h- 21h00
UNISUL	Centro	32610080/32291928/32291929	8h-12h e 14h- 21h00
UNISUL	Pedra Branca	32791026	8h-12h e 14h- 21h00
UNIVALI	Sertão do Maruim	32811531/32811508	8h-12h e 14h- 21h00
UNIVALI	Kobrasol	32811549	8h-12h
UNIVALI	Biguaçu	32799729/32799712	14h-21h00

**APÊNDICE F – LISTAGEM DA LOCALIZAÇÃO DAS IES
INVESTIGADAS**

IES	ENDEREÇO	ITINERÁRIO
CESUSC	Rod. SC 401, Km 10	Segue a caminho de Ingleses
ESTÁCIO	Rua Leoberto Leal 431	Ponte (BR282). Seguir à direita, a caminho do estreito. Passa a escola militar à direita. Entrada fica à esquerda, perto do Bradesco. Ver Placa da IES.
IES	Rua Vereador Walter Borges 424	Ponte (BR282). Entrar à direita, após supermercado Angeloni. Contorna rumo à Presidente Kennedy. 5ª Rua à direita.
UFSC	Campus universitário	Segue pela Beira Mar
UNIBAN	Rua Luiz Fagundes 1680	Ponte (BR282). BR 101, direção sul. Palhoça. Entrar na marginal na placa Cefet, siga reto, entrar à direita no Posto Ale e seguir adiante.
UNISUL	Rod. 401, Km 19	Segue a caminho de Ingleses, contorna no trevo ingleses - canasvieiras
UNISUL	Rua Trajano 219	Perpendicular à Av. Beira Mar, perto do mercado central
UNISUL	Av. Pedra Branca 25	Cidade Universitária – Pedra Branca Ponte (BR 282). Segue pela BR 101, direção sul, Palhoça. Placa Unisul, entra na marginal. Entra quando tiver a placa Pedra Branca, IES 3.3
UNIVALI	_____	Ponte (BR 282). Segue pela BR 101, direção sul, Palhoça. Entra na marginal na placa Cefet, segue reto, entra à direita no Posto Ale. Passa IES n. 6, segue até encontrar placa IES 4.1
UNIVALI	Rua Ademar da Silva	Ponte (BR282). BR 101, direção norte. Entra logo após o shopping

	845	Itaguaçu. Segue pela primeira rua à direita. Passa embaixo do viaduto. Virar à esquerda. Esquina com Rua João S. Ourides
UNIVALI	_____	Ponte (BR282). BR 101, direção norte. Entrar para a marginal no km 198. Placa da IES. Fazer o retorno embaixo do viaduto. Segue a placa da IES.

APÊNDICE G – HORÁRIO DOS TURNOS DAS IES

IES	Matutino	Intervalo	Noturno	Intervalo	Vespertino	NPJ
CESUSC	8h-9h40 10h-11h40	9h40-10h	19h-20h40 21h-22h40	20h40-21h	_____	8h-11h40 13h18h30
ESTÁCIO	8h-9h40 10h-11h40	9h40-10h	18h20-20h30 20h50-22h30	20h30-20h50	_____	Vários
IES	8h30-9h45 10h05-11h20	9h45-10h05	19h-20h40 20h50-22h30	20h40-20h50	_____	---
UFSC	8h20-10h 10h20-12h	10h10-10h20	18h30-20h10 20h20-22h	20h10-20h20	13h30-15h 15h10-17h50	13hàs 17h
UNIBAN	7h10-8h50 9h25-11h05	8h50-9h25	18h25-20h05 20h35-22h15	20h05-20h35	_____	---
UNISUL	8h-9h30 9h45-11h15	9h30-9h45	19h-20h30 20h45-22h15	20h30-20h45	_____	13h30-17h
UNISUL	8h-9h30 9h45-11h15	9h30-9h45	19h-20h30 20h45-22h15	20h30-20h45	_____	---
UNISUL	8h-9h30 9h45-11h15	9h30-9h45	19h-20h30 20h45-22h15	20h30-20h45	_____	---
UNIVALI	8h-9h30 10h-11h30	9h30-10h	19h10-20h40 21h-22h30	20h40-21h	_____	14h-17h
UNIVALI	8h-9h30 10h-11h30	9h30-10h	19h10-20h40 21h-22h30	20h40-21h	_____	---
UNIVALI	8h-9h30 10h-11h30	9h30-10h	19h10-20h40 21h-22h30	20h40-21h	_____	14h-17h