

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**Educação Jurídica no Brasil:
Gênese Histórica e Perspectivas Pedagógicas**

EDISON SANTANA DOS SANTOS

**Santos
2011**

Universidade Católica de Santos

Mestrado em Educação

**Educação Jurídica no Brasil:
Gênese Histórica e Perspectivas Pedagógicas**

EDISON SANTANA DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**Santos
2011**

Dados Internacionais de Catalogação
Sistema de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
SIBIU

S237e SANTOS, Edison Santana dos

Educação jurídica no Brasil: gênese histórica e perspectivas pedagógicas/Santos,
Edison Santana dos/ Franco, Maria Amélia Rosário Santoro (orientadora) – Santos:
[s.n.] 2011.

128 f.; 30 cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Programa
em Educação)

1. Educação jurídica. 2. Formação de professores. 3. Prática docente.

I. Santos, Edison Santana dos. II. Título

CDU 37(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Prof^ª Dr^ª Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Membro Externo:

Prof. Dr. Marcel Mendes
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Membro Interno:

Prof^ª Dr^ª Irene Jeanete Lemos Gilberto

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Santos ____/____/____

Assinatura: _____

Imprimir no verso da folha anterior.

DEDICO ESTE TRABALHO AOS

Meus pais Pedro e Laurita, e meu irmão Wilson, por terem me proporcionado apoio incondicional para todos os projetos de minha vida.

Meus pais norte-americanos Jack e Sharon Lane, partícipes da minha trajetória educacional.

Minha mulher Selene e meu filho Pedro, pelos momentos em que me ajudaram a ultrapassar mais esta etapa importante dos meus estudos, especialmente pelas horas furtadas do nosso convívio.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, mulher Selene e minha cunhada Mercedes, sobretudo pelo auxílio e carinho, conselhos e acolhimento de minhas ideias acadêmicas como pesquisador.

Faço um agradecimento especial ao meu amigo de além-mar e sócio Doutor João Maria Calvet de Magalhães.

Agradeço afetuosamente aos meus amigos e colegas de fórum e de magistério, incomparáveis, que me auxiliaram em uma situação muito particular, e, seguramente, esta pesquisa também é deles, porque sem eles jamais a completaria.

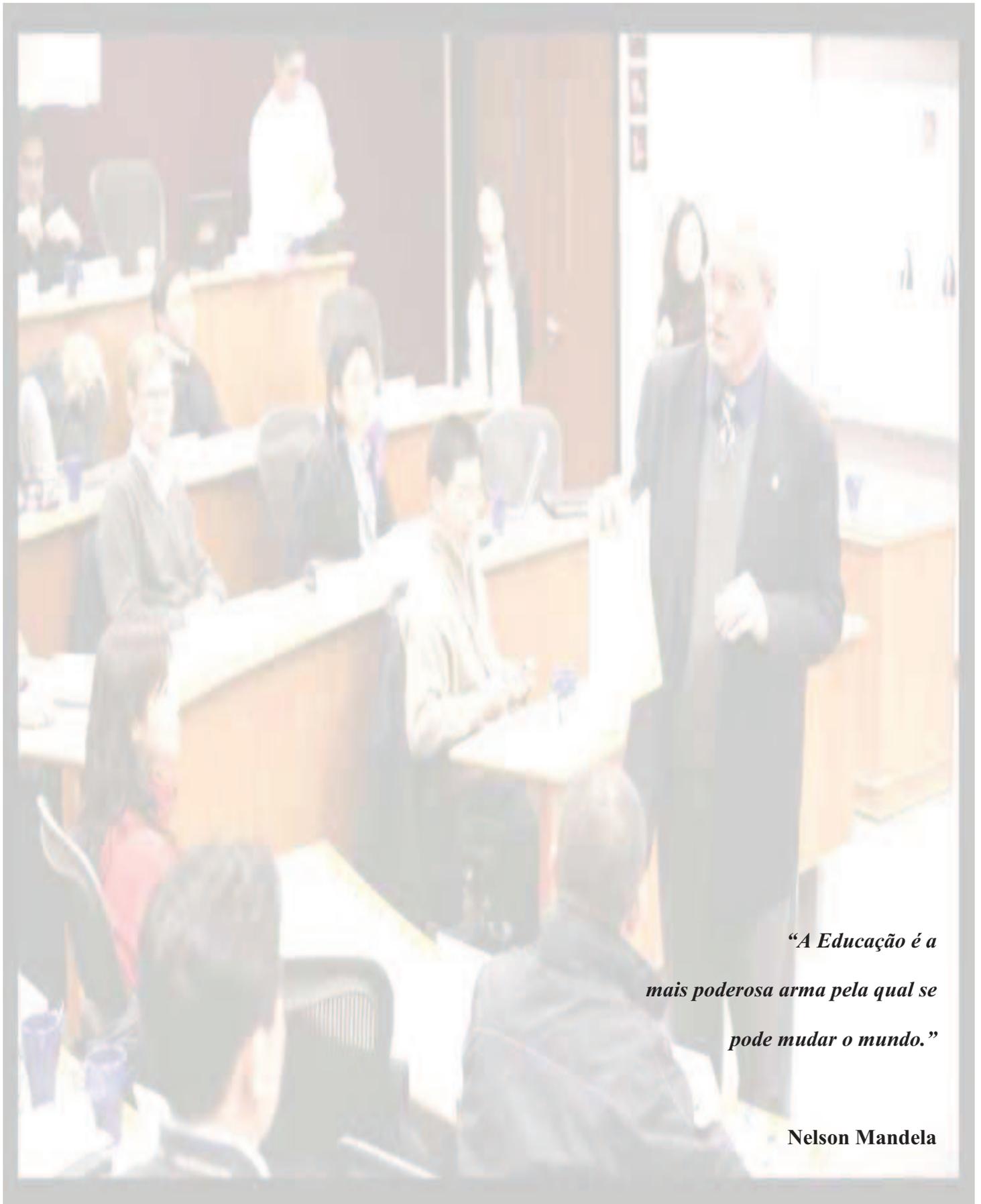
Agradeço à minha orientadora Maria Amélia Santoro Franco por me acolher e mostrar os caminhos para o conhecimento, proporcionando experiências tanto para a minha vida acadêmica, como para minha vida profissional e pessoal.

À minha colega de Grupo de Pesquisa Rosana Pontes, por suas sugestões e críticas construtivas.

Agradeço também aos meus colegas de classe deste programa de mestrado, pelos excelentes momentos que compartilhamos juntos, almoços e cafés sobremodo produtivos e divertidos.

Às professoras doutoras do programa de mestrado da Universidade Católica de Santos, pela amizade e atenção com que olharam para o meu objeto de estudo e estimularam meu desenvolvimento.

Aos membros da banca examinadora, Professores Doutores Irene Jeanete Lemos Gilberto e Marcel Mendes pelo olhar atento, e as contribuições valiosas e precisas nesta dissertação.



*“A Educação é a
mais poderosa arma pela qual se
pode mudar o mundo.”*

Nelson Mandela

“Law case discussion”

RESUMO

SANTOS, Edison Santana dos. *Educação Jurídica no Brasil: gênese histórica e perspectivas pedagógicas*. Santos, Universidade Católica de Santos, 2011. (Dissertação de Mestrado)

Os pioneiros Cursos de Direito instalados nas cidades de São Paulo e Olinda, ainda no primeiro reinado, foram também precursores da Educação Superior Brasileira. Considerando a importância histórica do ensino jurídico no Brasil, o presente trabalho tem como enfoque as perspectivas pedagógicas no que se refere à formação dos professores de Direito. No intuito de compreender quais são as necessidades de formação desses profissionais, fundamenta-se teoricamente, em especial, nas produções de Tardif, Tardif & Lessard, Cunha, Franco, Pimenta & Anastasiou, Schafranski, Araújo & Serrano, Leite, Corrêa, Bittar. A pesquisa é de natureza qualitativa utilizando, além de fontes bibliográficas, questionários e entrevistas junto aos professores de Direito das Universidades Mackenzie e Unisantos, bem como de observações da Comissão de Educação Jurídica da Seção Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil. Os resultados identificaram que a docência superior na área jurídica, outrora composta por juristas de nomeada que alcançaram importantes feitos nas suas carreiras profissionais e possuíam grande experiência prática, atualmente mudou, tendo em vista a exponencial proliferação de faculdades de Direito país afora. Compõem o magistério jurídico, hoje em dia, jovens e nem tanto experientes professores. As análises dos resultados ressaltaram também a necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o exercício pleno da prática docência.

Palavras-Chave: educação jurídica, formação de professores, prática docente.

ABSTRACT

SANTOS, Edison Santana dos. *Law Education in Brazil: Historical Genesis and Pedagogical Perspectives*. Santos, Universidade Católica de Santos, 2011. (Master's Degree Dissertation)

The pioneering Colleges of Law installed at the towns of São Paulo and Olinda, yet in the first Reign, were precursory of Brazilian College Education. Taking into account the historical importance of Law teaching in Brazil, the present work has a focus on pedagogical perspectives for Law professors formation. Aiming to understand what formation needs for those professionals are, the research is especially theoretically based on the productions of Tardif, Tardif & Lessard, Cunha, Franco, Pimenta & Anastasiou, Schafranski, Araújo & Serrano, Leite, Corrêa, Bittar. The research has a qualitative hallmark using in the study, furthermore bibliographical sources, questionnaires and interviews with Law professors of Mackenzie and Unisantos Universities, as well as observations at the Commission of Law Education of the São Paulo Section of the Bar Association of Brazil. The results identified that the Law teaching in colleges, long ago, was only composed of jurists whom reached important accomplishments in their professional careers and with a long practical experience, being brought to the condition of scholars through invitations. Nowadays, regarding the exponential proliferation of Law colleges throughout Brazil, that situation has changed. Many young and therefore unexperienced Law professors are teaching in a great variety of Law colleges everywhere in the country. The analyses of the results also emphasize the necessity of pedagogical formation for Law professors for a complete exercise of their teaching practice.

Key words: law education, formation of professors, teaching practice

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	26
E A GÊNESE DO ENSINO JURÍDICO	26
1.1 A Evolução do Ensino Superior no Brasil.....	26
1.2 A Criação dos Pioneiros Cursos de Ensino Jurídico	30
1.2.1 O Início da República (1889 – 1930)	35
1.2.2 O Período Vargas (1930 – 1945).....	37
1.2.3 A República Populista (1945 – 1964).....	40
1.2.4 A Ditadura Militar (1964 – 1985).....	43
1.2.5 A Redemocratização.....	46
1.3 A educação: importância do acesso ao ensino superior	49
CAPÍTULO 2 SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DIREITO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE BRASILEIRA	50
Introdução.....	50
2.1 Brevíssimo Histórico	51
2.2 A Essência do Trabalho Docente.....	55
2.3 A Valorização dos Saberes Docentes	57
2.4 Os Saberes da Experiência ou Experienciais.....	61
2.5 Saberes Docentes Específicos do Professor de Direito	64
2.6 Pedagogia Jurídica.....	72
2.7 O Processo de “Transmissão” na Pedagogia Jurídica Tradicional: O “Magistrocentrismo”	73
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	78
3.1 A Pesquisa Qualitativa	78
3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa	79
3.2.1 A Pesquisa Bibliográfica	80
3.2.2 A Análise Documental.....	82
3.2.3 O questionário	82
3.2.4 As Entrevistas	84
3.2.5 A Observação	88

CAPÍTULO 4 RESULTADOS DA PESQUISA JUNTO À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO JURÍDICA DA OAB/SP E AOS PROFESSORES DE DIREITO PESQUISADOS DAS UNIVERSIDADES MACKENZIE E UNISANTOS.....	94
3.3 Análise das entrevistas: aprofundando questões importantes	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
ANEXO I QUESTIONÁRIO DE PESQUISA	117
ANEXO II ENTREVISTA.....	119
ANEXO III COMISSÃO DE EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	120
ANEXO IV LEIS HISTÓRICAS	126
ANEXO V CASA AMARELA	128

INTRODUÇÃO

Início esta dissertação avaliando em minha trajetória pessoal e profissional de operador do direito, tanto como advogado quanto como docente, como a problemática que norteia o estudo foi se configurando. Problemática esta que considero de grande importância para a compreensão de questões voltadas para as origens da educação jurídica no Brasil e suas relações com as atuais práticas dos professores das ciências jurídicas e sociais.

Minha experiência com o magistério iniciou-se ainda na adolescência, na década de 1970, dando aulas particulares da língua inglesa, ajudando inclusive na sobrevivência familiar.

No entanto, foi no retorno de uma viagem internacional de intercâmbio cultural de um ano, no pioneiro Programa do *American Field Service* (AFS), como bolsista nos EUA, em 1981, que, aceitando um convite, comecei a lecionar profissionalmente inglês em um curso regular.

De forma autodidata, fui aprendendo quase que solitariamente o ofício do ensinar e pela maneira mais difícil, isto é, por ensaio e erro. Contudo, tal aprendizado me trouxe segurança, pois fui obrigado a preparar as aulas de antemão, o que, para mim, nada mais era do que (re)estudar a matéria, colocando-me na posição de aluno e, não raramente, relembando a minha própria trajetória de estudante.

Embora tenha havido um precário treinamento prático acerca da metodologia do material didático aplicado, o qual consistia simplesmente em assistir às aulas de outros colegas mais experientes, meu aprendizado didático deu-se de forma eminentemente prática e quase que solitária.

Com o tempo, fui adquirindo a segurança desejável por meio do conhecimento de que necessitava para lecionar aquela disciplina específica, sempre me atualizando com leituras por mim mesmo pesquisadas.

Outra maneira de autoformação que sempre utilizei foi trocar experiências com os meus pares, colegas professores de idioma, acerca dos seus saberes experienciais, como explica Tardif (2008), adquiridos por meio de suas práticas profissionais.

Essa troca de saberes práticos, eminentemente informal, que acontecia muitas vezes fora do ambiente escolar, conforme também descobri em Tardif (2008), correspondeu para mim a um tipo de fundamento para o desenvolvimento do meu saber docente.

Assim, os chamados *saberes experienciais*, explicados por Tardif (2008), têm origem na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão, cuja objetividade se dá por meio das relações com os seus pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores.

Prosseguindo com a minha trajetória de professor que se formava pela prática, em 1983, optei por seguir a carreira jurídica e cursar a Faculdade Católica de Direito de Santos. Observei, na época, que eram inúmeros os profissionais do Direito que ensinavam, e continuam ensinando, as mais variadas disciplinas, com base em muita leitura e pesquisa, mas também, principalmente, em suas vivências práticas.

Ainda no segundo ano da faculdade, fui trabalhar na área da navegação como visitador de navios no porto de Santos, tendo em vista minha fluência em inglês somada ao fato de que inúmeras questões desse meio estão ligadas ao Direito, desde o ramo cível, até o aduaneiro.

Cursando o último ano da faculdade, em 1987, fui convidado para retornar ao magistério, desta vez em Cursos Pré-Vestibulares, em que, sabidamente, além de melhor remunerar, desafiava lecionar em verdadeiros auditórios lotados, microfone em punho, lousas

enormes e público exigente. Decidi aceitar o desafio juntamente com outro, qual seja um estágio de Direito, na então Fundação dos Empregados da Cosipa – FEMCO.

O estágio durou apenas um ano, até a minha formatura, mas o magistério nos Cursinhos alcançou o final dos anos 1990. Desfrutei a companhia de ilustres professores, de todas as disciplinas e origens. A maioria como eu, sobretudo autodidatas. Aliás, no jargão do meio desse tipo de ofício, os professores são denominados de *dadores de aulas*. Exatamente porque é essa a principal tarefa por eles desempenhada, havendo total falta de necessidade de quaisquer outras atividades inerentes ao exercício do magistério, tais como elaboração de planejamentos; preparação de aula; preparação, aplicação e correção de provas; lançamento de notas; entre outras.

Entretanto, esses professores de cursinho pré-vestibular com os quais convivi eram autodidatas talentosos, com saberes práticos adaptados ao meio (Tardif, 2008). Muitos idolatrados pelos seus alunos e alguns até marcaram gerações. Ter convivido com eles foi singular para mim. Viagens e estadas em cidades do interior do país para exercer a docência levaram-me a conhecer culturalmente as nossas diferenças regionais e a compreender como estas eram tratadas dentro da sala de aula.

Deparei-me, neste meu caminho docente, com os saberes didáticos e práticos das experiências dos professores de cursinho que eram distintos e bastante incomuns, posto serem grandes comunicadores. Mais uma vez, recorrendo a Tardif (2008), compreendi que a experiência do exercício do magistério configura-se em um fundamento do saber docente.

Muitos sequer tinham terminado o bacharelado de suas respectivas disciplinas. Outros tinham ido além. Todos, porém, haviam desenvolvido saberes docentes contextualizados no cotidiano de viagens diárias, exercendo a docência cada dia em uma cidade diferente. Com uma carga horária normalmente de três períodos.

A remuneração compensava o sacrifício e isso fazia muita diferença sob vários aspectos, sobretudo na satisfação pessoal do exercício profissional, que se somava ao ótimo ambiente de trabalho, em que os gestores dos cursinhos pré-vestibulares sempre consideravam o professor o ator mais importante no processo de aprendizagem dos alunos.

Os resultados dessa política conjugada de oferecer boas condições de trabalho e boa remuneração eram positivos nos finais de semestres com aprovações em massa nos mais concorridos vestibulares do país, fazendo girar um excelente marketing com esplêndido retorno para esses Cursinhos.

Muito embora fossem considerados magníficos professores, no contexto em questão, todos grandes comunicadores, novamente a ausência de formação pedagógica me intrigava. O brilhante desempenho em sala de aula não me parecia tudo, faltava algo, ainda que o tipo de magistério ali desempenhado não o exigisse, antes pelo contrário, era mais do que o suficiente, bastava-se.

Então, por que a minha inquietação? Tardif e Lessard (2009) explicam que em educação quando se fala em professores experientes, refere-se ao fato de que eles conhecem as artimanhas da profissão, dominando a matéria, desenvolvendo, com o tempo e o costume, estratégias e rotinas que resolvem os problemas mezinhas do cotidiano, e, por isso mesmo, também acabam sendo capazes de enfrentar os problemas não mezinhas. No entanto, será que essas habilidades são suficientes para um prático tornar-se professor?

Daí, algo significativo aconteceu em 1997, na minha vida profissional, nada relacionado com a educação. Foi o meu ingresso em uma carreira da advocacia pública, com o quase imediato exercício de chefia da repartição, mudando por completo minhas aspirações. Minha disponibilidade tornou-se escassa e a dedicação tinha de ser exclusiva. Assim, com grande pesar, tive de abandonar o informal e aprazível magistério dos cursinhos pré-

vestibulares, pensando ter deixado para trás em definitivo toda uma experiência que jamais voltaria a desfrutar. Subitamente, minha inquietação educacional teve que ser posta de lado.

Não obstante, não demorou muito até ser convidado a lecionar novamente, todavia desta vez na área jurídica. Em princípio, em cursos preparatórios para concursos públicos, a seguir, em consultorias de treinamentos rápidos e, mais tarde, em cursos de especialização lato senso, em Universidades.

Foi, então, que retornaram as minhas inquietações, considerando a minha própria trajetória. O corpo docente de Direito que outrora usualmente, e quase que exclusivamente, era composto por eminentes juristas que alcançaram grandes feitos profissionais, e que por isso eram convidados a lecionar nas Faculdades de Direito, ainda continuava lá, mas algo mudara. Havia também jovens professores de Direito que traziam consigo outros saberes docentes construídos nas suas próprias experiências, conforme preconiza Cunha (2010).

Percebi que aqueles jovens professores reconheciam a possibilidade de aprenderem com colegas de trabalho, com alunos, fazendo uma constante reflexão e até mesmo reformulação das suas formas de agir e de ser, ratificando, assim, que a prática também é elemento indispensável na construção de uma *autoria pedagógica* (Pontes, 2007), visando consolidar os saberes educativos.

Finalmente, identifiquei a razão para as minhas inquietações de outrora: a ausência de formação pedagógica dos professores – e agora especificamente os de Direito – com os quais convivi, desde o início da minha precoce carreira no magistério, era real, nada obstante o sucesso de muitos no desempenho das suas funções docentes.

Nos cursos preparatórios para as carreiras jurídicas, as aulas seguiam quase que igualmente a mesma dinâmica dos cursinhos pré-vestibulares pelos quais passei. A diferença era que no lugar de aventais tipo guarda-pó, a indumentária dos professores era composta de

ternos e *tailleurs* – tal qual a dos alunos e das alunas –, além, é claro, do lecionar para Bacharéis em Direito.

Quase que identicamente, nos cursos de treinamentos rápidos oferecidos para advogados(as), o senso prático é absolutamente dominante, pois o perfil dessas aulas não é nada acadêmico, mas sim puramente objetivo, que visa à resolução de problemas do dia-a-dia profissional enfrentados pelos alunos que buscam essa espécie de curso. Logo, nenhum notável saber pedagógico é exigido desses professores, denominados até mesmo como “instrutores”.

Nas especializações em sentido amplo ou pós-graduação *lato sensu*, há uma conjugação entre o notável saber prático e o pedagógico, buscando um aprofundamento teórico, pois há mais tempo para o estudo dos temas propostos, somando-se ao fato de haver por parte dos alunos um desejo pelo aprendizado da matéria, o qual resultará numa titulação respeitável: a de especialista.

Entretanto, ainda há uma ausência de ações pedagógicas aplicadas no magistério jurídico digna de nota, de acordo com uma velha suspeita minha, desde os tempos de estudante universitário.

Estas foram as principais razões pelas quais busquei a formação no Mestrado em Educação: estudar, investigar, tentar compreender e, sobretudo, enfrentar essa delicada questão do ensino do Direito.

É fato que, ultimamente, a educação jurídica brasileira tem sido combalida pela indiscriminada proliferação de faculdades em todo território nacional. Algumas de duvidosa credibilidade, que “formam” bacharéis aos borbotões, com poucas condições de se tornarem operadores do direito, motivo pelo qual a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), preocupada com a problemática, instituiu um exame de seleção para o ingresso na carreira.

Portanto, o bacharel em Direito somente se constitui advogado se aprovado em tal exame, e sem essa certificação jamais poderá exercer a profissão na sua plenitude. O mesmo se repete em concursos públicos para outras carreiras jurídicas, notadamente a magistratura, o ministério público e nas polícias, quer em âmbito federal ou estadual.

O exame de seleção da OAB, conhecido também como o “Exame da Ordem”, tem sido motivo de enorme preocupação na comunidade jurídica nacional, conforme traz a lume Fischer (2008). Ademais, reportagens do Jornal *A Tribuna de Santos*, de 05/07/2011, e da *Revista Veja*, datadas respectivamente de 05/07/2011, 13/07/2011 e 17/08/2011, estampam que apenas um em cada dez bacharéis em Direito que prestaram o Exame, em dezembro de 2010, foi aprovado. Tal resultado é considerado o pior da história da entidade.

Por tais razões, Comissões de Educação Jurídica, tanto na esfera Federal, quanto nas suas diversas Secções Estaduais, foram criadas, objetivando fiscalizar, avaliar e orientar o ensino jurídico, em âmbitos universitários. Tais Comissões propõem-se a, sempre que possível e desde que coincidentes os preceitos e interesses institucionais, atuar em conjunto com as Universidades, Centros Universitários, Faculdades de Direito e, fundamentalmente, o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Secretaria de Educação do Governo de cada Estado-Membro da Federação, visando contribuir e colaborar para a evolução e aperfeiçoamento dos cursos jurídicos no país, conforme dispõe o Regimento Interno da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP¹.

Tornei-me, em 2010, membro titular dessa Comissão, na Ordem dos Advogados do Brasil – Seccional de São Paulo - OAB/SP, que é composta de profissionais que também são professores de Direito em diversas faculdades em todo o Estado de São Paulo.

O trabalho na Comissão, de cunho completamente voluntário, tem como objetivo o estudo, o debate e a consolidação de informações acerca do desenvolvimento dos Cursos de

¹ Disponível em: www.oabsp.org.br/comissoes.

Direito. Esse trabalho se realiza mediante a análise pragmática de experiências, currículos e metodologias das Instituições de Ensino, em âmbito nacional. A Comissão apóia as iniciativas com rigor e aprimoramento dos critérios de autorização, reconhecimento e avaliação, adotando esses critérios integralmente na sua política de atuação perante as instituições de ensino jurídico no Estado de São Paulo. Também elabora trabalhos escritos, pareceres; promove pesquisas, seminários e demais eventos que estimulem o estudo, a discussão e a defesa dos temas propostos. Esse trabalho ganha relevância diante da responsabilidade da Comissão que profere 25% (vinte e cinco por cento) dos pareceres sobre cursos jurídicos no país. Sendo certo que, para essa Comissão, os principais sujeitos são os professores das instituições avaliadas.²

Decidi enfrentar a questão da importância da formação pedagógica do professor de Direito como um desafio, posto acreditar na evolução científica da educação jurídica, com o necessário distanciamento no papel de pesquisador.

Assim, em agosto de 2009, ingressei neste Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos – na qual já me tornara Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais em 1987 –, sob a linha de pesquisa de formação e profissionalização docente, com foco nas dimensões didáticas e pedagógicas.

Somando-se à minha trajetória pessoal acima coligida, a escolha em pesquisar a importância da formação pedagógica do professor de Direito, também, deve-se ao fato de ter me graduado na efervescente época do final da ditadura militar, das campanhas da “Anistia Ampla, Geral e Irrestrita” e “Diretas Já”, em uma tradicional Faculdade, em um tempo em que muito se valorizava a cultura jurídica e a vanguarda desse Curso.

A “Casa Amarela”, alcunha carinhosa pela qual ficou conhecida essa Escola do Direito é o embrião da hoje Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – sendo a

² Disponível em: www.oab.sp.org.br/comissoes.

primeira faculdade fundada fora de uma Capital de Estado no país, tornando-se, por isso mesmo, um símbolo da educação jurídica nacional, por onde passaram estudantes que ao longo de suas carreiras se tornaram ilustres juristas. Dentre um dos seus mais eloquentes exemplos, posso citar o Ministro e Presidente do Supremo Tribunal Federal, César Peluzo, conforme destaque em Santos (2010).

No registro de Rodrigues (2003), que assevera que, ao contrário da maior parte dos países ocidentais, incluindo os iberoamericanos, no Brasil, as universidades foram criadas tardiamente, no século XX. As faculdades de Direito de São Paulo e de Recife foram as primeiras instituições de ensino instaladas no Brasil pelo Primeiro Império, em 1827. Mesmo após, já na segunda metade do século XX, tais faculdades continuaram a ter relevância, e, no caso de Santos, a Faculdade Católica constitui a matriz desta Universidade, daí o sentido de resgatar sua memória.

Dados do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil³ mostram que, conforme afirma Cavalcante (2011), existem 1.219 Faculdades de Direito em funcionamento no país, com 655 mil alunos cursando entre o primeiro e o quinto ano. Ante a tal grandiosidade, há a necessidade de investimentos no ensino jurídico para que o Brasil possa melhorar nessa área. Tais estatísticas contribuíram para acentuar minhas inquietações sobre a formação pedagógica específica de seus tantos professores.

Diante de todo o exposto me parece possível apresentar a problemática da pesquisa: qual a contribuição da formação pedagógica para o exercício pleno da docência nos cursos de Direito?

Em decorrência:

1. Como o jurista aprende o ofício de professor de Direito?

³ Disponível em: www.oabconselhofederal.org.br.

2. Quais as possibilidades pedagógicas para a transformação da prática docente desse profissional?

Com o intuito de chegar a algumas respostas para estas indagações, a metodologia investigativa baseou-se em estudo bibliográfico das áreas do Direito, com destaque para os autores Paupério (1972), Ferraz Júnior (1994), Araújo & Serrano (2008) e Bittar (2006). Na área da Educação, Cunha (2005, 2010), Franco (2008, 2010) e Tardif (2008) deram maior suporte para as análises desenvolvidas.

Para o estudo de campo, foram utilizados questionários e entrevistas junto aos professores de Direito das universidades Mackenzie e Unisantos. Utilizei-me, ainda, de observações da Comissão de Educação Jurídica da Seção Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB/SP, durante as reuniões mensais realizadas na plenária do pool de comissões da entidade, em que têm como escopo analisar: a viabilidade e a qualidade das Instituições do Ensino Superior Jurídicas no estado de São Paulo; aprimoramento dos critérios de autorização; reconhecimento e, por fim, avaliação dos cursos de Direito, especialmente de seus docentes.

Há autores (doutrinadores) que se preocuparam com a questão educacional do ensino jurídico. Já encontramos esta tendência em clássicos como no italiano Beccaria (1738/1793), no seu *Dei Delitti e delle Pene* (Dos Delitos e das Penas), que revolucionou o Direito Penal fazendo despertar uma nova mentalidade, agitando consciências adormecidas, como definiu Pinheiro (1983). No alemão Ihering (1818//1892), no seu *Der Kampf um's Recht* (A Luta Pelo Direito), defendendo a paz como fim do direito, mas através da luta, até revolucionária se preciso for, procurando trazer luz cada vez mais civilizatória à Humanidade. Entre nós, do ponto de vista puramente educacional, Paulo Freire (2008) propõe a conscientização como elemento chave para a prática docente.

Esses autores já entabulavam que a conscientização sobre a evolução da Sociedade se daria por meio da educação, incluindo aí a jurídica, pois pessoas conscientes são aquelas que conhecem seus direitos e os reivindicam.

No Brasil, Machado Paupério (1972) preconizava no seu livro de *Introdução à Ciência do Direito*, matéria básica, fundamental e obrigatória do primeiro ano do ensino jurídico, que tal perspectiva é de verdadeira teoria da ciência (epistemologia), cabendo-lhe o estudo dos pressupostos da ciência do Direito.

Nas minhas crescentes curiosidades e inquietudes acerca da importância da formação pedagógica dos professores de Direito, pude compreender, conforme dados desta pesquisa, que a importância da dimensão técnica dos conhecimentos profissionais dos professores de Direito é inquestionável, indispensável e indiscutível, bem como faz parte dos seus saberes que devem estar a serviço da aprendizagem dos seus alunos, como defendem Tardif (2008), Cunha (2010) e Franco (2008). No entanto, a dimensão pedagógica da prática docente do professor de Direito não pode ser ignorada.

Conforme os estudos desenvolvidos nesta dissertação, pude confirmar que não há tradição no Brasil em formar pedagogicamente professores de Direito. Outrora, eram aqueles que se destacavam em suas carreiras profissionais e apenas por isso eram levados ao ensino jurídico, muito embora, conforme já enfatizei, essa experiência profissional seja de imprescindível valor e absolutamente integrante do saber docente, de acordo com Tardif & Lessard (2009). Todavia, somente os saberes da experiência sempre me pareceram insuficientes para o exercício do magistério relativo ao Direito. Atualmente, misturam-se a esses juristas experientes, jovens professores que completam a enorme demanda das tantas Faculdades de Direito brotadas país afora nas últimas duas décadas.

A ausência dessa tradição pedagógica, também encontrada em outras carreiras, é fortemente baseada no senso comum de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”. Aqui,

singelamente, propomos transformar a afirmação em uma interrogação: “quem sabe fazer, sabe ensinar?” Para, então, somá-la às questões levantadas neste trabalho.

Lecionar matérias técnicas de uma profissão, tida ou reconhecida como doutoral, requer conhecimento, dedicação, prática e também preparo. Condições essas que demandam a construção de determinados saberes, pressupostos que são da concepção da docência como profissão. A profissão docente não pode ser confundida com sacerdócio ou missão, que exigem predominantemente a vocação, conforme preconiza Santana (2008).

Para o operador do Direito da atualidade alcançar postos profissionais altamente competitivos na área jurídica terá que empreender uma longa e principalmente exigente caminhada, motivo pelo qual seus professores devem ser inteiramente preparados técnica, prática, didática e pedagogicamente.

Neste diapasão, Tardif (2008) defende que a epistemologia da prática é o estudo dos saberes utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho cotidiano para desempenho de todas as suas tarefas. Logo, tais saberes profissionais são saberes da ação, que são distintos dos saberes aprendidos na universidade, razão pela qual o autor afirma que estudar os professores sem estudar sua prática e seus saberes é incoerente.

Nesta quadra, como admite Santana (2008), a percepção da docência enquanto profissão, por óbvio, demanda a construção de determinados saberes normalmente ensinados em cursos de formação de professores.

Entretanto, nos cursos de Direito, somente os saberes técnicos e específicos da área jurídica somados aos da experiência são ministrados, os quais, embora imprescindíveis, parecem insuficientes para um satisfatório desempenho da atividade docente. Todavia, os juristas desde sempre, mesmo não tendo formação para o exercício do magistério, têm, ao longo da história, exercido o ensino jurídico.

Logo, pressuponho que os juristas-professores não apenas criam, mas verdadeiramente constroem e aprimoram seus saberes exigidos pela docência de outras formas, sobretudo por meio da experiência prática e da constante reflexão que resultam numa permanente renovação desses mesmos saberes. (Pontes, 2007)

Por tais motivos, a investigação projetada nesta pesquisa percorreu o caminho apontado pelos autores citados, reunindo novas perspectivas no que tange à formação dos professores de Direito. Reconheceu os saberes docentes dos educadores jurídicos nas suas mais variadas experiências e disciplinas, valorizando o aprimoramento da *autoria pedagógica* (Pontes, 2007) de todos aqueles que militam cotidianamente na prática docente jurídica.

A abordagem metodológica qualitativa da pesquisa foi selecionada e aplicada junto aos sujeitos, considerados como produtores de conhecimento. Concordando com Franco (2008) que preconiza para a Pedagogia o lugar de Ciência da Educação, coligindo importantes contribuições para esta pesquisa, sugerindo claramente o estudo verdadeiramente científico da práxis educativa.

Obviamente, outras pesquisas já foram realizadas acerca das questões aqui apontadas e, certamente, muito ainda há e haverá sempre o que pesquisar. Também, concordando com Mazzilli (2009), acredito que cabe ao pesquisador aprender a apropriar-se dos conhecimentos que dão sustentação ao campo de conhecimento que quer adentrar; e a buscar na literatura os parceiros que, antes, debruçaram-se sobre os mesmos temas e agora vão dar suporte a uma nova investigação, com vistas sempre à constante formação e aperfeiçoamento didático e pedagógico dos professores de Direito.

Justifico, assim, a relevância do presente estudo que, como outras pesquisas na área educacional, pode contribuir significativamente para desencadear a reflexão coletiva na tradicional e sempre crescente comunidade jurídica. Reflexão essa capaz de gerar ações promotoras de mudanças positivas na prática docente do professor de Direito.

Fazer valer a credibilidade da educação jurídica exige que se penetre na sua gênese para que se lhe compreenda. Só então, será possível aprofundar o contexto de suas tradicionais instituições de ensino, servindo como verdadeiro paradigma às futuras aplicações concretas, discutindo seus problemas e indagando-se acerca de seu efetivo sentido e praticidade.

Nesta quadra, o presente trabalho investigativo tem por objetivo principal: compreender a necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o exercício pleno da docência.

Consequentemente, esta investigação tem como objetivos específicos:

1. Compreender como o jurista aprende o ofício de professor de Direito.
2. Identificar possibilidades pedagógicas para a transformação da prática docente desse profissional.

Portanto, é mister continuar refletindo, em sentido amplo, o papel a ser assumido pelas Universidades no que tange à formação de docentes dos seus tradicionais cursos de Direito, no nosso contexto social contemporâneo. O estudo aqui apresentado ajuda a fazer avançar esta temática e a compreender um pouco mais sobre a ação e reflexão acerca da formação do educador do Direito.

Revelado o problema de pesquisa, determinado o objeto de estudo que me alvitrei avaliar, e uma vez delineados os objetivos a serem percorridos em busca de respostas para as inquietações que me motivaram a realizar este trabalho, esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado a *Evolução da Educação Superior no Brasil e a Gênese do Ensino Jurídico*, descreve de modo sucinto a evolução do Ensino Superior Brasileiro desde a colonização até o período da redemocratização, destacando a importância histórica dos cursos de Direito.

O segundo capítulo, *Saberes docentes e formação de professores de Direito: uma análise da realidade brasileira*, explora aspectos pertinentes à docência superior, aos saberes e à prática pedagógica. No desenvolvimento deste capítulo, percorro o ponto de vista de teóricos como: Pimenta & Anastasiou (2005), Goodson (1995), Tardif (2008), Tardif & Lessard (2009), Cunha (2010), Franco (2008, 2010), Schafranski (2006), Brandão (1997), Durham & Sampaio (2001), entre outros. Desse modo, o diálogo com esses autores fundamenta esta investigação.

No terceiro capítulo descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, perfilhando as técnicas e instrumentos do estudo.

No quarto capítulo, são apresentadas as análises dos dados coletados no trabalho, extraídos dos questionários e entrevistas com os professores pesquisados, bem como as observações na Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP.

Por fim, na última parte deste trabalho, denominado de *Considerações Finais*, retomo os principais achados do estudo acerca dos saberes, do ser professor e da prática docente dos pesquisados, de modo a apresentar a contribuição desta pesquisa, no sentido de que outras reflexões sejam realizadas, permitindo um conhecimento cada vez maior sobre o docente do ensino superior de Direito e suas necessidades de formação pedagógica.

CAPÍTULO 1

A EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E A GÊNESE DO ENSINO JURÍDICO

Este capítulo apresenta uma breve e sucinta explanação da evolução da Educação Superior no Brasil – da Colonização à Nova República – no intuito de compreender os meandros da importância ao acesso à Universidade e sua correlação com o Ensino Jurídico.

1.1 A Evolução do Ensino Superior no Brasil

Brandão (1997) relata que o primeiro estabelecimento de ensino superior no Brasil foi fundado pelos jesuítas em 1550, na Bahia, então sede do governo geral, e passou por mudanças significativas ao longo do tempo. Entretanto, o primeiro período destacado pelo autor foi o Brasil - Colônia (1550-1808), época na qual o ensino era voltado aos interesses de Portugal, por meio dos cursos de Filosofia e Teologia, mantidos pela Companhia de Jesus nos vários colegiados existentes.

Registra Cunha (2000) que, diferentemente da Espanha, que instalou universidades em suas colônias americanas já no século XVI, Portugal proibiu que tais instituições fossem criadas no Brasil. Concedeu, porém, bolsas para que filhos de colonos fossem estudar em Coimbra, única universidade em todo o seu império ultramarino, onde o ensino se dividia pelas quatro faculdades tradicionais: Teologia, Direito Civil e Canônico, Medicina e Artes.

O autor citado continua assinalando que, com a proibição da criação de universidades na sua maior colônia ultramarina, pretendia Portugal impedir que os estudos universitários suscitassem movimentos de independência, especialmente a partir do século XVIII, quando o potencial revolucionário do Iluminismo surgiu em vários rincões das Américas.

Aliás, prossegue este autor, enquanto havia na Espanha, no século XVI – época do descobrimento - oito (08) universidades famosas em toda a Europa, Portugal dispunha de uma única: a de Coimbra, e mais tarde a de Évora, esta de pequeno porte.

Preconiza mais o autor, asseverando que a Espanha teria encontrado em suas colônias povos dotados de cultura superior, no sentido antropológico do termo, o que dificultava a disseminação da cultura dos conquistadores. Por tal motivo, impunha-se a formação de intelectuais *criolos* (filhos de espanhóis nascidos na colônia), e de mestiços para o exercício refinado da dominação, o que no Brasil podia ser enfrentado apenas pelos religiosos nas suas pregações.

Para Niskier (1989), esse foi, portanto, o espírito que animou aqueles que vieram ao Brasil em missão apostólica, bem como o dos estudantes brasileiros que já no século XVI frequentaram a Universidade de Coimbra. Registra o autor ademais que pelo seu trabalho pioneiro, principalmente na educação dos indígenas, o padre Anchieta é considerado o “Pai da Educação” no Brasil.

Continua Niskier (1989), afirmando que como a política colonial portuguesa era meramente *exploratória*, isto é, de ver o Brasil apenas como celeiro, não havia por que nele investir a longo prazo. E se não fosse pelos jesuítas, pregando e dilatando o império, as primeiras instituições educacionais só apareceriam na época da independência.

Registra, entretanto, Niskier (1989) que foi precisamente em 11 de janeiro de 1699 que, por meio de uma carta régia, deu-se início ao ensino superior no Brasil, criando-se na Bahia uma Escola de Artilharia Prática e de Arquitetura Militar. Assim, o ensino militar precedeu a qualquer outro de ensino superior. Para os brasileiros desejosos de frequentar quaisquer outros cursos, a opção era a Universidade de Coimbra.

Assim sendo, algumas décadas antes do fim do domínio português no Brasil, a Universidade de Coimbra sofreu uma drástica modificação proporcionada pelo Marques de

Pombal. O referido marquês foi considerado um “déspota esclarecido” pelos historiadores, enquanto Primeiro Ministro do Rei D. José I, que, por sua vez, procurou afastar a influência da Igreja Católica do Estado português. (Teixeira & Dantas, 1979).

Pombal, ele próprio um bacharel em Direito formado na Universidade de Coimbra, queria modernizá-la, inclusive o seu ensino, abandonando as tradições medievais e aproximando a Universidade das demais escolas jurídicas europeias já impregnadas pelo iluminismo, conforme Ruzon (2006).

As reformas ‘pombalinas’, no ensino universitário jurídico em Coimbra, conseguiram abrir a universidade ao pensamento iluminista europeu, todavia com pífios resultados com relação à aproximação do estudante de Direito à realidade colonial e social brasileira. Tal condição colonial exploratória do país não permitia à universidade tornar-se social, razão pela qual esses estudantes brasileiros de Direito, pertencentes à elite colonial, continuaram sendo formados por portugueses. Para os colonizadores, os nossos problemas “ditos sociais” só importavam se e quando repercutiam economicamente na Metrópole, e, quando emergiam sob a forma de alguma Revolta, eram abafados rápida e violentamente, conforme ressaltado em Santos (2010).

Confirma Niskier (1989) que o ensino superior concentrava-se na Universidade de Coimbra, para onde eram enviados os filhos de famílias que dispunham de recursos. De lá recebíamos uma legião de bacharéis em Direito e de diplomados em Ciências Canônicas, menos necessários ao país que médicos, engenheiros, geólogos e naturalistas.

Todavia, continua o autor, em janeiro de 1808, escapando da invasão de Portugal pelas tropas napoleônicas, transfere-se para o Brasil toda a Corte Real Portuguesa. Nenhum acontecimento na época poderia ter sido mais benéfico para o nosso progresso, em todos os sentidos, tendo em vista o estabelecimento da sede da monarquia portuguesa na cidade do Rio de Janeiro. Toda a complicada máquina estatal burocrática administrativa teve que ser

deslocada de Lisboa e ser posta em funcionamento imediatamente, inclusive no setor cultural com a criação de várias instituições destinadas a dar continuidade às que existiam em Portugal.

No entanto, para Ferraz Júnior (1994), com a chegada da corte portuguesa, no ano de 1808, tem início efetivo o ensino superior no Brasil, uma vez que se criaram as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia; no Rio de Janeiro a criação da cadeira de anatomia no Hospital Militar e a Academia da Guarda Marinha.

Com a independência em 1822, e a instauração da pioneira assembléia constituinte em 1823, Niskier (1989) recorda que foi criada uma comissão de instrução pública que apresentou um esboço do Patriarca José Bonifácio – o pioneiro ministro da educação do Brasil de 16/01/1822 a 17/07/1823 – para a organização das universidades do Brasil. Debates foram feitos quanto ao número dessas instituições e às devidas localizações, por causa da vasta extensão territorial do país. A fundação de pelo menos três (03), contemplando o Norte e o Nordeste, com sede no Maranhão, a Corte (Rio de Janeiro) e o Sul (no caso, São Paulo). Debatido esse assunto, foi aprovada a seguinte disposição: haveria duas universidades – uma em Olinda e a segunda em São Paulo. Previamente o governo criaria dois cursos jurídicos naquelas localidades.

Dissolvida essa assembléia constituinte, a verdade é que o país somente teria sua primeira universidade em 1920, quase um século depois no Rio de Janeiro, como nos informa Cunha (2000), resultado da reunião das faculdades federais de Medicina e de Engenharia, descendentes das cátedras criadas por D. João VI, e de uma faculdade de Direito. Aliás, essa foi a forma pela qual se deu a fundação da primeira Universidade brasileira, isto é, por meio da reunião de faculdades profissionais preexistentes, especialmente das tradicionais carreiras

da Medicina, Engenharia e Direito. Paradigmático para a quase totalidade das que se seguiram.

1.2 A Criação dos Pioneiros Cursos de Ensino Jurídico

Niskier (1989) ressalta que, dissolvida a Constituinte de 1823 e outorgada a Carta de 1824, D. Pedro I percebeu a necessidade da implantação do Ensino do Direito no Brasil. A institucionalização do Império necessitou da urgente lotação de juizes e de burocratas formados em leis para a ocupação de cargos na administração pública do nascente país, os então bacharéis eram formados quase que na totalidade na velha Universidade de Coimbra.

Deste modo, aprovou-se uma resolução permitindo que a criação de uma universidade devesse ser precedida pela fundação de, no mínimo, dois cursos jurídicos, com o objetivo de aliviar as dificuldades em face da falta de bacharéis para ocupar postos na administração pública e judiciária.

Ainda segundo esse autor, com a instalação em 1826 do Poder Legislativo do Império, foi renovada a discussão acerca dos locais mais apropriados para a instalação dos Cursos de Direito, basicamente as preferências recaiam sobre Rio de Janeiro, São Paulo, Bahia, Pernambuco e Maranhão.

Por fim, a famosa Lei de 11 de agosto de 1827, instituidora do Ensino Jurídico Brasileiro, determinou que seriam criados dois Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais, iniciando já no ano seguinte o funcionamento desses cursos jurídicos, primeiro em São Paulo e, logo a seguir, em Olinda.

Em 1854, a Faculdade de Olinda se transferiu para a capital de Pernambuco, com a denominação de Faculdade de Direito do Recife, vindo mais tarde a se integrar à Universidade Federal de Pernambuco. Nesse período, a característica mais relevante foi a

orientação para a formação profissional e o controle do Estado sobre o ensino, segundo Schafranski (2006).

Dois acontecimentos históricos podem ser considerados responsáveis pela edificação dessa cultura jurídica própria, sendo o primeiro fator a fundação das primeiras escolas de Direito, com o intuito de criar uma elite jurídica nacional; e o segundo, a elaboração de um arcabouço jurídico próprio, infraconstitucional, como códigos e leis. (Santos, 2010).

Portanto, a implantação dos dois primeiros cursos de Direito, no Brasil, ocorreu no século XIX, especificamente com a promulgação da famosa Lei 11 de agosto de 1827, quando, em São Paulo e em Olinda, instalaram-se as primeiras escolas de Direito do país, cuja finalidade básica era atender aos objetivos burocráticos do recém surgido Estado Brasileiro. Não havia uma mentalidade de formação de advogados propriamente ditos, contestadores por natureza. (Santos, 2010).

A referida lei instituidora dos cursos jurídicos, no Brasil, transformou sua data histórica, o 11 de agosto, no dia do Advogado, hoje popularmente conhecido como o “dia do pendura” quando numa brincadeira surgida entre os estudantes recifenses de Direito, estes comemorando o “seu dia”, não pagavam a conta de seus cafezinhos bebericados numa tradicional confeitaria local. Hoje, esta tradição “evoluiu” para sofisticadas contas de restaurantes. Não por acaso, ademais, esta data histórica batiza, outrossim, o Centro Acadêmico Estudantil da Faculdade de Direito de São Paulo, hoje albergado na USP, ainda conforme destaque em Santos (2010).

Ressalte-se que a finalidade dessas escolas jamais foi o de suprir as enormes necessidades em sentido amplo de um incipiente país, isto é, produzindo o conhecimento para aplicação numa determinada sociedade, mas sim prover as necessidades eminentemente burocráticas do Estado recém criado. Sendo certo que os estudantes dessas Faculdades de

Direito, durante muitos anos, eram quase que exclusivamente filhos das elites nacionais, favorecendo assim a construção de um império centralizado. (Santos, 2010).

Tanto que a escolha de São Paulo e de Pernambuco para a instalação dessas primeiras Faculdades de Direito no Brasil não foi por acaso, pois ambos eram grandes centros oligárquicos. Portanto, de acordo com Wolkmer (2006), verifica-se que o surgimento do ensino jurídico atendeu essencialmente as necessidades de uma elite, cuja intenção era a manutenção da estrutura de poder, formando um setor importante e tradicional do conhecimento que iria aparelhar a burocracia para administrar o novo país independente, por meio de um longo processo de construção do Estado Brasileiro.

Niskier (1989) sugere, em ligeira discórdia, que a escolha de São Paulo atendeu apenas a critérios geográficos, contemplando o Sul e o Sudeste do país, enquanto Olinda contemplou o Norte e o Nordeste, além é claro de ser sim esta cidade pernambucana um grande centro oligárquico.

Descreve Wolkmer (2006) que, na cidade de São Paulo, foi aproveitada a estrutura do Colégio Franciscano, mantido pelos jesuítas, localizado até hoje no Largo São Francisco, enquanto que em Olinda os monges beneditinos cederam o Mosteiro de São Bento de Olinda.

O artigo publicado pelo Editorial do Jornal do Advogado, órgão oficial da OAB/SP, intitulado “A Advocacia e o Florescimento de São Paulo”, na edição de agosto de 2011, preconiza que a proposição de criar o ensino superior no Brasil coube ao parlamentar paulista, o santista Visconde de São Leopoldo, que sonhava com uma universidade em São Paulo, na esteira do projeto apresentado por José Bonifácio na dissolvida constituinte de 1823. Ante a impossibilidade da fundação de uma universidade propriamente dita, propôs a criação dos cursos jurídicos, pois o importante era ter escolas que formassem quadros dirigentes aptos a defender os interesses nacionais e a ajudar na construção da nova Nação.

Continua o referido editorial dizendo que não se sabe muito bem como foram as negociações parlamentares na época, mas que foram necessários quatro (04) anos de discussões, especialmente em relação ao local que abrigaria os cursos. São Paulo era apenas uma vila acanhada no alto da serra, longe do mar e de difícil acesso, motivo pelo qual não contava com o apoio de muitos dos deputados.

Ainda esse mesmo artigo relata que a resistência à criação dos cursos jurídicos era grande, principalmente junto à bancada baiana. Para neutralizar essa oposição, os paulistas propuseram que, além de São Paulo, fossem também os cursos jurídicos instalados em Olinda, com isso os paulistas conquistaram o apoio da influente bancada pernambucana e, em 11 de agosto de 1827, D. Pedro I promulgou a lei criadora dos cursos de ciências jurídicas e sociais em São Paulo e Olinda.

Continua informando esse Editorial acerca da transformação que a velha vila sofreu a partir da instalação da Academia de Direito, atualmente incorporada à Universidade de São Paulo, no velho Convento de São Francisco, escolhido para abrigar o novo curso porque ali funcionava a primeira biblioteca pública da cidade. São Paulo contava na época com menos de 20 mil habitantes, meia dúzia de advogados formados em Coimbra, com jeito de arraial de sertanistas.

Enumera o editorial ainda uma lista de ilustres figuras da vida nacional entre intelectuais, poetas, escritores e políticos que estudaram na Academia Paulista, doze dos quais se tornaram Presidentes da República. Diz também que os estudantes de Direito introduziram novas modas no vestuário e o hábito de se reunirem para discussão e divertimento levando a vida para as ruas, ao ar livre. Criaram a necessidade de tavernas e livrarias, inaugurando um sentimento de comunidade. Ademais a Faculdade incentivou o surgimento de outras instituições de ensino.

Finaliza o Artigo afirmando que, no século XXI, São Paulo é uma influente metrópole de âmbito internacional nos aspectos cultural, econômico e político, mas que a semente de tudo isso aconteceu em 1827, quando foi instalada a “velha e sempre nova academia”.

Cunha (2000) conclui que com a criação dos Cursos Jurídicos se completava a tríade dos cursos profissionais superiores que por tanto tempo dominaram o panorama do ensino superior no país: Medicina, Engenharia e Direito.

Logo, afirmo em Santos (2010), os bacharéis, formados nessas Faculdades de Direito, desempenharam atividades na administração pública, nos foros, na vida política, em cargos legislativos e, sobretudo, executivos, alguns presidentes brasileiros foram oriundos desses cursos. Na imprensa e na literatura, aliás, até hoje, muitos jornalistas e escritores são de formação jurídica, e até mesmo na educação, pois, na falta de professores, as escolas os contratavam para ensinar quase tudo: Latim, História, Geografia, Português, etc..

Essas duas Escolas de Direito assumiram as questões nacionais, mas chegando a ser contraditórias, pois se de um lado defendiam princípios liberais, de outro criaram uma elite burocrática para aparelhar todo o poder estatal.

Contudo, a Escola do Recife seguiu na linha da erudição, vertendo para a cultura do país modernos pensamentos da época. Procurou buscar a pluralidade temática para abordar o fenômeno jurídico, tendo sido considerada a vanguarda científica brasileira. Em decorrência desta postura mais crítica e inovadora, a Faculdade do Recife ficou à margem dos centros das decisões políticas do país, assumidas pela Faculdade de São Paulo, que abrigava a grande oligarquia agrária cafeeira nacional.

A Academia Paulista, conforme ficou conhecida a Faculdade de Direito de São Paulo, caminhou em direção distinta da Pernambucana. Enquanto esta privilegiava, em matéria de currículo jurídico diretrizes filosófico-culturais, como o jus naturalismo, o ecletismo filosófico, o laicismo e o positivismo, matérias de grande interesse do corpo acadêmico;

aquela tornou-se centro privilegiado na formação de intelectuais que concentravam predomínio econômico e político num mesmo local, tanto que frequentaram os bancos escolares da Academia de São Paulo nada mais nada menos do que doze (12) Presidentes da República. Tais direcionamentos tão distintos, com o passar do tempo, levaram ao declínio a Escola Pernambucana e ao relevo a Escola Paulista, tudo ainda de acordo com Wolkmer (2006).

Para um questionamento entre os estudiosos do tema dos primórdios e dos rumos da educação jurídica brasileira, acerca de qual teria sido, alcançando os dias atuais, a qualidade dessa educação, se acaso a didática abraçada pela Escola do Recife tivesse prevalecido sobre aquela abarcada pela escola de São Paulo? (Santos, 2010)

1.2.1 O Início da República (1889 – 1930)

Em 1888, com a abolição da escravatura, a queda do Império e a Proclamação da República em 1889, muitas foram as transformações sociais. Essas transformações tiveram reflexo no contexto educacional. Ferraz Júnior (1994) apresenta duas grandes transformações introduzidas pela Constituição da República: a descentralização do ensino superior aos governos estaduais e a permissão da criação de instituições privadas.

Segundo Brandão (1997) esse período vai desde a Proclamação da República, 1889, até a revolução de 1930. Esse período foi marcado pelo positivismo na política educacional, com destacada atuação de Benjamin Constant em 1890/91, e termina com o início da política educacional da era do Presidente Getúlio Vargas.

Acrescenta Cunha (2000) que a República foi proclamada mediante uma conspiração que resultou num Golpe de Estado que aliou liberais, positivistas e monarquistas ressentidos. O novo sistema governamental adotado foi o Federalismo, que é a união de Estados-Membros, formando um só Estado soberano. (Cunha, 2003). Assim, as províncias foram

transformadas em Estados regidos por constituições próprias e seus governantes eleitos. Os latifundiários desejavam filhos bacharéis, como meio de lhes dar formação para o bom desempenho das atividades políticas e o aumento do prestígio familiar.

Nesse contexto, com a introdução do regime federativo, grande parte dos poderes do governo central transferiu-se para os Estados-membros formadores da Federação, o que favoreceu em muito as oligarquias locais, havendo assim uma adesão em massa desses antigos monarquistas, que rapidamente se tornaram republicanos, conforme registra Villa (2011).

Como documento criador da República brasileira, a Constituição de 1891 reza pela laicidade, isto é, a formal separação entre instituição religiosa e governamental na sociedade, além da tripartição dos poderes. Também dispõe mais sobre educação do que a sua antecessora. Examinemos de forma mais próxima seus preceitos no que se concernem ao campo educacional de acordo com Bueno (2010).

A pioneira Carta Republicana brasileira, de inspiração norte-americana, atribuiu ao Congresso Nacional legislar sobre o ensino superior e os demais serviços que na capital fossem reservados ao Governo da União (art. 34, inciso 30). Traz ainda a incumbência de não privativamente animar no país o desenvolvimento das letras, artes e ciências, sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, e criar instituições de ensino superior e secundário no Distrito Federal (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º).

Assim, para Vieira (2007), palavras e expressões como ‘animar’ e ‘não tolher’ ratificam o nascente federalismo brasileiro acima descrito (Bastos, 1994), evidenciando as atribuições da União no campo da educação; o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal.

As condições para a efetivação da educação como um direito da cidadania restará na competência dos Estados federados, os quais determinarão a natureza, o número e a

abrangência da educação pública, com escolas de todos os tipos e graus, em que o sistema escolar estaria fundamentado em moldes tradicionais e basicamente livresco, não havendo ainda uma mentalidade de pesquisa. Inclusive proíbe o voto dos analfabetos – art. 70, parágrafo 1º – verdadeira e sobremodo injusta exclusão da cidadania, somente corrigida com a Constituição de 1988, conforme Vieira (2007). Revela ademais contradição com a suposta preocupação com a questão educacional.

Cunha (2000) também revela que, no primeiro período republicano compreendido entre 1891 até 1910, houve uma verdadeira expansão do ensino superior no país com a criação de 27 faculdades, sendo nove de Medicina abrangendo odontologia e farmácia, oito de Direito, quatro de Engenharia, três de Economia e três de Agronomia.

1.2.2 O Período Vargas (1930 – 1945)

Promulgada em 16/07/1934, fruto da Revolução Constitucionalista de 1932, iríamos ter a nossa terceira constituição, a qual inseriu a democracia social com inspiração na constituição alemã de Weimar, ressaltam Araújo & Serrano (2008).

Manteve os princípios fundamentais formais como a República, a Federação, a divisão de Poderes, o Presidencialismo e o Regime Representativo, criou a Justiça Eleitoral, admitindo o voto feminino, substancial avanço democrático.

Os autores afirmam ainda que sua principal característica está na declaração de direitos e garantias individuais, dedicando um título sobre a ordem econômica e social, sobre a família, a educação e a cultura, normas de conteúdo programático fortemente influenciadas pela democrática Constituição de Weimer. Todavia, segundo Villa (2011), o culto ao estado forte é típico do momento histórico e a inspiração vinha da Europa, do totalitarismo. Os Estados Unidos não eram mais o modelo como em 1891.

Contudo, teve vida efêmera, pois Vargas retornou à ditadura, impondo ao País uma nova Carta Política em 10/11/1937, criando o chamado Estado Novo, com a justificativa dos Movimentos golpistas da Intentona Comunista de 1935, de inspiração soviética e as ações dos Integralistas que tentavam reproduzir por aqui as mesmas atividades dos nazifascistas da Europa, de acordo com Pinheiro (1983).

Esta Carta Constitucional dedica um capítulo específico que organiza a educação, em 17 artigos, especificando em linhas gerais um Plano Nacional de Educação e delegando Competência a um Conselho Nacional de Educação (art. 5º, XIX), compreensivo do ensino, de todos os graus e ramos, comuns especializados, organizar e manter os sistemas educativos dos Territórios, além de manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150) (Bueno, 2010).

Estabeleceu também no Plano Anual de Educação com o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos e tendências à gratuidade do ensino ulterior ao primário, a fim de torná-lo mais acessível (art. 150, parágrafo único, letras “a” e “b”).

Previsão digna de nota é o financiamento da educação. Estabeleceu competências orçamentárias à União e aos Municípios para aplicar nunca menos de dez por cento, enquanto os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo (art. 156), além de formação de fundos de educação (art. 157) e atribuições de responsabilidades relativas às empresas com mais de 50 empregados na oferta de ensino primário gratuito (art. 139).

Destaques outros são as metas do chamado Plano Nacional de Educação que previam liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual; e reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino, somente quando assegurassem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servissem com uma

remuneração condigna (art. 150, parágrafo único, “c” e “f”); oferta do ensino em língua pátria (art. 150 “d”); a renovação da proibição do voto dos analfabetos (art. 108); além da isenção de impostos para profissão de professor (art. 113, inciso 36); e a exigência de concurso público como forma de ingresso ao magistério oficial (art. 158), tudo de acordo com Vieira (2007).

Como descreve Brandão (1997), a Revolução de 1930 levou Getúlio Vargas à chefia do governo provisório, que foi inicialmente mantido pelas armas de milícias das oligarquias dissidentes do Exército. Em seguida, Vargas foi eleito pelo Congresso Nacional e, finalmente, sustentado pelo Exército, quando já se predominava o uso da força, representando os interesses das classes dominantes.

Em relação à Educação, objeto deste estudo, surge uma disputa de duas correntes políticas contrárias. A primeira, Liberal, controlava certas unidades decadentes da Federação e gozava de crescente apoio da sociedade civil. A segunda, Autoritária, predominantemente em nível do poder central.

Sendo a corrente autoritária dominante, usufruía de poderes e detinha muito mais força do que a corrente Liberal. Pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que tinha a função de controlar a reprodução da força do trabalho e das elites dirigentes.

Bueno (2010) destaca que além da criação do Ministério, as principais medidas tomadas no período de ascensão da política educacional autoritária foram: a introdução do ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a elaboração do Estatuto das Universidades, a criação no CNE – Conselho Nacional de Educação e a reforma do ensino secundário, que contou com o apoio da Igreja Católica.

Informa ademais Cunha (2000) que ao final da era Vargas, em 1945, eram cinco as instituições universitárias, em meio a dezenas de faculdades isoladas. A Universidade de São Paulo foi fundada em 1934, como uma bem sucedida variante do modelo federal. Em 1940,

no Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades Católicas, embriões da universidade reconhecida pelo Estado em 1946, e, mais tarde, pontifícia, sendo esta a primeira universidade privada do país, gozando de grande prestígio na comunidade acadêmica.

1.2.3 A República Populista (1945 – 1964)

Promulgada em 18/09/1946, dia de festa, no registro de Villa (2011), a quinta Constituição brasileira, a quarta republicana, pouco mais de um ano depois do término da Segunda Guerra Mundial retomando as questões sociais da constituição de 1934, afinal o mundo respirava o pós-guerra tendo derrotado o nazifacismo, inclusive com ajuda brasileira, cujas tropas lutaram a favor dos Aliados contra o “Eixo Roma-Berlim-Tóquio”.

Retornou o Brasil ao regime democrático depois do estadonovista getulista, com eleições livres e diretas para presidente da república com mandato de cinco anos, pois em tal conjuntura era inadmissível que vigorasse uma Constituição de inspiração fascista como a de 1937, continua Villa (2011).

Sofreu apenas três emendas até 1961, dado ao seu caráter altamente de estabilidade. Entretanto, a partir de então, com a renúncia de Jânio Quadros, depois de uma carreira meteórica calcada no populismo e uma eleição acachapante em votos, o país volta a viver crises institucionais que se refletem no campo constitucional , e, em 01/09/1961, institui-se o parlamentarismo por desconfiança da ideologia do vice-presidente eleito João Goulart, perdurando esse regime até 23/01/1963, em conformidade com Araújo & Serrano (2008).

Preconiza Vieira (2007) que aqui há uma recuperação dos ideais da Carta de 1934. A competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional é renovada (artigo 5º, XV), ressurgindo o tema da educação como direito de todos, sem contudo estabelecer quaisquer vínculos entre esse direito e o dever do Estado em ofertá-lo.

Reza que o ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre a iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem (artigo 167). Determina que o ensino primário oficial é gratuito para todos e que o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para tantos que provarem falta ou insuficiência de recursos (artigo 168, II), portanto, conforme Vieira (2007), abrindo a possibilidade para um ensino oficial não gratuito.

Continua esta autora lecionando que no mesmo artigo 168, em seu V inciso, diz que o ensino religioso é disciplina dos horários das escolas oficiais, de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, portanto a laicidade não é assegurada nas escolas oficiais.

Estabelece, outrossim, no artigo 169, que a União deve aplicar nunca menos de 10%, bem como Estados, Municípios e Distrito Federal, nunca menos de 20% das receitas de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Nos artigos 170 e 171, determina que a União deva colaborar com auxílio pecuniário proveniente do Fundo Nacional e que os Estados e o Distrito Federal organizem seus sistemas de ensino, em conformidade com o pacto federativo, tudo segundo Vieira (2007).

Nesse contexto, segundo Schafranski (2006), o Estado começa a desenvolver uma política industrializante que exige uma reforma na educação que fosse mais condizente com a modernização pela qual o País atravessava. Em relação ao Ensino Superior, a ideia prevalente é a de que o simples ajuntamento de três ou mais faculdades podia legalmente chamar-se de universidade. Ressaltando mais uma vez que, tradicionalmente, as carreiras agrupadas eram as de Medicina, Direito e Engenharia.

Segundo relata Brandão (1997), a história social e política do período que se iniciava dar-se-ia sob a evolução de regimes populistas. Enquanto se criavam pela ação do Estado as condições institucionais e econômicas para o desenvolvimento da economia urbano-social, voltada para o mercado interno, eram mantidas as condições que permitiam ao setor agrário

continuar expandindo-se, mesmo com baixíssimos coeficientes de capitalização. Para isso, bastava o Estado omitir-se na regulamentação do mercado de trabalho rural e não tocar no regime de posse da terra. A conservação dessas condições era parte tácita do pacto populista.

Portanto, o ensino dos diferentes ramos seria ministrado pelos Poderes Públicos e livre à iniciativa particular, uma vez respeitadas as leis que o regulavam. Determina que o ensino primário oficial é gratuito para todos e o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para tantos que provarem falta ou insuficiência de recursos, portanto abrindo a possibilidade para um ensino oficial não gratuito, conforme Vieira (2007).

Segundo Bueno (2010), a partir de 1950, houve uma acentuada aceleração econômica na indústria, decorrente de vultuosos investimentos de capital estrangeiro, acentuando o processo de urbanização brasileiro, pois a população migrou do campo para as grandes cidades.

Ainda segundo o referido autor, foi nesse período que se multiplicaram as assessorias técnico-econômicas, ampliando e diferenciando a burocracia estatal e o aumento no número de servidores públicos. Enquanto se diferenciava a demanda de força de trabalho para as burocracias públicas e privadas, a oferta também sofria modificações.

Com esse processo, os indivíduos que pretendiam ascender socialmente decolaram de canal de ascensão: de iniciativa de pequenos negócios para ascensões ocupacionais em empresas públicas e privadas. O crescente processo de monopolização dificultava a sobrevivência de pequenos negócios. Crescia a demanda pelo ensino superior. (Bueno, 2010).

Justamente por esse aumento de demanda, o Estado passou a eliminar barreiras ao ingresso em cursos superiores. Contudo, o vestibular passou a ser o grande obstáculo visível em direção ao ensino superior.

Nesse período, incidiu uma longa discussão sobre educação nacional, que resultou na promulgação da Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases, o primeiro ordenamento geral da educação brasileira.

Foi também nesse período que o Brasil acelerou o seu processo de urbanização e de industrialização que teve início com Getúlio Vargas na década de 1930 e foi aguçado com Juscelino Kubitschek nos anos de 1950. Os movimentos desenvolvimentistas são impulsionados, fazendo com que o País começasse a ser percebido como uma potência emergente segundo Bueno (2010).

1.2.4 A Ditadura Militar (1964 – 1985)

A revolta armada de 31 de março de 1964 que deu início ao regime militar, que duraria 21 anos, teve duração de dois dias, conforme relata Brandão (1997) e, praticamente sem derramamento de sangue. Encerrou o período populista, com o exílio do então Presidente da República, João Goulart, no Uruguai.

Ainda para o autor, as forças políticas que fizeram a Revolução de 1964 empenharam-se na repressão aos chamados focos de subversão em que as universidades tinham se transformado. As vítimas preferidas eram os professores e administradores universitários que perdiam seus cargos acusados de serem subversivos e eram combatidos pelo regime.

Conforme relata Brandão (1997), não obstante os fatos relatados, técnicos do regime militar cogitavam transformar as instituições de ensino em instituições modernas. Tal projeto de modernização teria como objetivo último colocar a universidade a serviço da produção prioritária de uma força de trabalho requisitada pelo capital monopolista, estatais e privadas multinacionais.

Desta forma, Bueno (2010) destaca que o modelo educacional, proposto para o ensino superior brasileiro, era praticamente o vigente nos EUA que, dentre outros aspectos, sugeriria copiar ou adequar os *colleges* e os *teacher's colleges*.

O Governo Militar fez todos os esforços para fazer a demanda ao ensino superior diminuir, porém o fato é que aconteceu o contrário, houve um aumento de demanda, isso em decorrência do aumento das camadas oriundas do processo de crescimento da população, da industrialização e da monopolização, além da redefinição do papel da mulher na sociedade, como trabalhadora fora do lar ressalta Brandão (1997).

Tendo a demanda reprimida e aliada às condições insatisfatórias de ensino, alimentava o ressurgimento do movimento estudantil, além de generalizar a ideia de que todo ensino superior precisava de uma reforma geral. Bastava um sinal de ressurgimento do movimento estudantil para que os altos escalões das forças armadas se preparassem para fazer algo que superasse o principal problema político do governo, o que diante desse quadro, parecia ser praticamente unânime a intenção de ser promovida uma reforma geral no sistema de ensino superior.

Para Bueno (2010), o Ministério da Educação formatou um convênio com os Estados Unidos para organizar o ensino superior brasileiro, tendo a USAID – *United Agency for International Development* como parceira do MEC nesse sentido, terminando com uma forte oposição dos estudantes. Embora com a edição do AI-5, até 1973 foi impossível orientar todos os dirigentes universitários para a reestruturação administrativa do ensino superior, de acordo com o modelo vigente nos Estados Unidos.

Assim sendo, o Poder Executivo se fortaleceu de forma eminentemente centralizadora em detrimento dos demais âmbitos, que tiveram impositivamente reduzidas muitas de suas competências e atribuições, ou seja, a centralização retorna fortemente na questão da gestão

pública, além do mais, há uma forte ingerência da União em face dos Estados-Membros e dos Municípios nas suas respectivas gestões, conforme Vieira (2007).

As garantias e direitos individuais tiveram um rebaixamento quase ao nível zero de forma sobremodo exagerada, pois havia a possibilidade de suspensão até dos direitos políticos de quaisquer cidadãos.

Assim, outorgou-se a emenda constitucional nº. 01, de 1969, que desfigurou de tal forma a própria constituição de 1967. Por muitos constitucionalistas é considerada verdadeiramente uma nova constituição, do ponto de vista prático e até jurídico, pois alterou de tal maneira o sistema como um todo sem qualquer observação ou respeito pela constituição vigente, porque o Regime necessitava de mais poderes, indefectivelmente, esclarece Bueno (2010).

O autor ilustra ainda que o período da ditadura militar brasileira, também conhecido como “os anos de chumbo”, perdurou até abril de 1985, quando ainda que através de eleições indiretas no Colégio Eleitoral do Congresso Nacional, um civil foi eleito Presidente da República.

A partir de 1979, ainda sob a ótica de Bueno (2010), há a edição da Lei da Anistia aos perseguidos pelo regime militar e o país, lentamente, vai se redemocratizando. A realização de eleições em 1982 para os governos estaduais muito contribuiu para que se consolidasse esse caminho. Em 1984, o movimento conhecido como ‘Diretas Já’ deflagra manifestações Brasil afora, conclamando eleições livres como corolário da redemocratização. Contudo, o Congresso Nacional referenda ainda uma última eleição indireta em janeiro de 1985.

Com o fim da ditadura, houve eleições diretas para uma nova assembléia nacional constituinte congressional em 1986, que redigiu a atual Constituição Cidadã de 1988.

1.2.5 A Redemocratização

Nesta eleição congressional, Tancredo Neves e José Sarney são eleitos, mas Tancredo morre antes da posse e assume o vice Sarney, que convoca eleições Constituintes e Congressuais para 1986, segundo Bueno (2010).

Promulgada democraticamente em 05/10/1988, por meio de uma legítima assembléia nacional constituinte, embora tenha sido de origem congressional. Aquele Congresso eleito em 1986 não o foi exclusivamente para a tarefa da redação da nova constituição, acumulou as funções congressuais comuns, isto é, de legislar, e de confeccionar a nova Carta Magna.

Nada obstante obteve êxito democrático, instituindo um Estado de Direito assentado resumidamente nos seguintes valores: direitos sociais e individuais, liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade e justiça. (Araújo & Serrano, 2008).

Concordando com Villa (2011) quando destaca que, em muitos momentos da nossa história, o Brasil viveu sob ditaduras. A democracia perdurou por ínfimos períodos. Na verdade, só tivemos pleno ambiente democrático após a promulgação da atual Carta Magna de 1988. Logo, referir-se a uma sociedade democrática, no nosso universo temporal, é considerar um período muito curto. Afirma este autor que não se trata de exagero ponderar que, nos últimos 200 anos, ocorreu a luta do cidadão contra o Estado arbitrário, sendo certo que, na maioria das vezes, quem venceu foi o Estado.

Durham e Sampaio (2001) descrevem que, por determinação do Presidente da República, José Sarney, em 2 de maio de 1985, foi instaurada a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior. A Comissão formulou um diagnóstico, no qual se destaca uma lista de problemas, tais como: baixa remuneração dos docentes; infraestrutura escolar inadequada; deficiências na formação profissional dos alunos; pesquisas descontinuadas; discriminação social no acesso às universidades; modelos antidemocráticos de administração e de escolha de dirigentes; crise financeira pedagógica no ensino privado;

universidades públicas com excesso de controles burocráticos; pouca clareza na prioridade do sistema de mérito na seleção e promoção de professores.

Os autores ainda ressaltam o destaque que foi atribuído ao fato de que as instituições não estariam se preparando para o futuro. Foi neste clima que, em 5 de outubro de 1988, surgiu a atual Constituição, que não trouxe significativas inovações ou alterações ao ensino superior, embora tenha deixado campo aberto para mudanças posteriores.

Portanto, ainda conforme Vieira (2007), a organização jurídica no plano constitucional atual da educação solidificou, enquanto princípio básico, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, o conhecimento e a arte.

O autor cita ainda que, em fevereiro de 1986, foi implantado o Plano Cruzado, visando à extinção da correção monetária e, em consequência, a especulação financeira. No entanto, o plano fracassou, mesmo com diversas mudanças ao longo de sua execução.

Em 1989, com uma altíssima inflação, mesmo com a implantação do Plano Verão, que instituiu o cruzado novo, acontece a eleição presidencial direta, culminando na posse de Fernando Collor de Melo na Presidência da República, em março de 1990, segundo assinala Durham e Sampaio (2001).

Para Durham e Sampaio (2001), na intenção de interromper o período de alta inflacionária, o governo impôs uma medida econômica drástica que bloqueava o dinheiro circulante da população. Posteriormente, severas denúncias de corrupção resultaram em sua renúncia em 29 de dezembro de 1992.

Com a renúncia de Fernando Collor, o Vice-Presidente, Itamar Franco, assumiu o posto na Presidência e implantou mais um plano para salvar a economia: o Plano Real. Tal Plano tinha à frente o então Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso. Finalmente o país parecia ter colocado um fim ao período de incontrolável inflação, e, em função do grande

apoio popular, o então Ministro da Fazenda chega à Presidência da República em 1994, por meio de eleições diretas. (Durham & Sampaio, 2011).

No período entre 1994-2002, período em que Fernando Henrique Cardoso esteve à frente da Presidência da República, segundo Durham e Sampaio (2001), ocorreu uma grande expansão das instituições de ensino superior público e principalmente privado no Brasil. Nesse período, segundo os autores, mais precisamente no ano de 2002, o ensino superior privado apresentou uma receita bruta apenas inferior à receita bruta produzida pela Petrobrás.

Neste sentido, Bueno (2010) destaca que, à medida que os cursos de Direito, que pertencem às ciências humanas, não demandam expressivos investimentos no que tange às suas estruturas, isto é, em tese bastam edificações com salas de aula e bibliotecas, nada obstante com muitos títulos e fazendo uso de tecnologias, a demanda por professores de direito também aumentou proporcionalmente, contudo sem preocupações com a existência de uma prática docente efetivamente comprometida com o preparo pedagógico.

O autor assinala ainda que o Governo Lula segue a proposta de promover a ampliação do número de matrículas e vagas sem que isso cause uma queda na qualidade do ensino e o desempenho das IES (Instituições de Ensino Superior). Tal fato seria realizado a partir da aprovação da proposta de reordenação e regulação de ensino superior, mais conhecido como projeto de reforma universitária.

Desde a década de 1990 até os dias atuais, o ensino superior brasileiro contou com significativas mudanças, tanto no funcionamento, quanto em sua configuração, tais como, titulação dos docentes, institucionalização da pesquisa e da produção intelectual, qualidade da formação oferecida, diversidade de oferta de cursos, dentre outros na compreensão de Durham e Sampaio (2001).

1.3 A educação: importância do acesso ao ensino superior

A educação abre portas, permitindo que as pessoas se relacionem com outras, exerçam seu trabalho, enobreçam seus conhecimentos e sejam capazes de resolver problemas mais facilmente. Assim:

...cada indivíduo tem o direito de exercer na sociedade sua função por meio da educação que constitui um direito social de todos, conforme disposto no artigo 6º da Constituição Brasileira. Porém, não é a realidade de muitos brasileiros, que mal sabem escrever o próprio nome e que talvez nem consigam imaginar o que há por trás de tantos livros e conhecimento. Segundo levantamento do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), do Instituto Paulo Montenegro, apenas 26% da população brasileira de 15 a 64 anos é plenamente alfabetizada. (IOSCHPE, 2006)

Ioschpe (2006) critica a educação brasileira, dizendo que o problema está na falta de acesso e na qualidade. E complementa:

... aqueles que não têm dinheiro não conseguem entrar nas faculdades privadas por falta de recursos, apesar da ociosidade de vagas dessas instituições. Tampouco conseguem penetrar nos cursos concorridos e de maior prestígio no mercado de trabalho das universidades estatais, porque a quantidade risível de vagas oferecidas nessas instituições acaba sendo preenchida por quem possui dinheiro suficiente para arcar com os melhores colégios e cursinhos. O pobre fica de fora e o rico estuda de graça, custeado pelos impostos que recaem desproporcionalmente sobre aqueles de baixa renda.

O ensino superior está sendo considerado tão preocupante quanto o ensino fundamental:

Os problemas nesta área são bastante mais complexos do que nos demais níveis de ensino e, por isso mesmo, os resultados tendem a aparecer a mais longo prazo. Além disso, são notórias as dificuldades em organizar consensos sobre estes temas, devido à multiplicidade de agentes sociais e de visões distintas sobre o papel das universidades. (Cardoso, 1998)

A educação superior tem, cada vez mais, uma importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social. Crescem as demandas por esse nível de ensino, as quais precisam ser atendidas de forma inovadora para assegurar a ampliação do acesso e a diversificação na oferta, pois se discute uma reforma da educação superior, porém, com muitos pontos polêmicos.

CAPÍTULO 2

SABERES DOCENTES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DIREITO:

UMA ANÁLISE DA REALIDADE BRASILEIRA

Introdução

Neste capítulo, procuro apresentar a importância dos saberes docentes em geral e de suas aplicações voltadas especificamente ao ensino jurídico.

Destarte, como afirma Tardif (2008), um professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outro, e ressalta que há poucos estudos acerca desses saberes, sendo um campo de pesquisa relativamente inexplorado.

E Cunha (2010) ratifica asseverando que sem professor não se faz escola e, conseqüentemente, é fundamental aprofundar estudos sobre ele, pois o seu papel é concomitantemente causa e consequência da realidade escolar.

Para Morandi (2008), o aluno é o sujeito do trabalho pedagógico, sua aprendizagem situa-se no cruzamento do pensamento do aluno com o “espírito da escola”. A situação pedagógica tem essa particularidade de definir ao mesmo tempo o “trabalho do aluno” e o do professor.

Destarte, no literal dizer de Tardif:

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma única fonte, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho. (2008, p. 21).

Portanto, esta pesquisa considera os diferentes saberes presentes na prática cotidiana do magistério jurídico, que são plurais, pois provêm de várias fontes, tais como disciplinares,

curriculares e especialmente profissionais, ou seja, experienciais, enquanto fundamento da prática e da competência profissional, em busca de compreender a necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o exercício pleno da docência.

1.4 Brevíssimo Histórico

No registro histórico de Ghiraldelli Jr. (2007), em grego antigo, *paidós* significa “criança” e *agodé* indica “condução”, assim aglutinadas e adaptadas ao português elas formam a palavra pedagogia.

Portanto, continua este autor registrando que no mundo grego clássico, o pedagogo, era aquele que guiava a criança ao local de ensino das primeiras letras e ao local da ginástica e dos exercícios físicos. Não raro o pedagogo era um escravo ou um serviçal.

Logo, o pedagogo era apenas um guia para a criança que tinha como função colocá-la no caminho da escola, isto é, metaforicamente, na direção do saber.

Segundo esse autor, a origem da palavra pedagogia guarda, ainda hoje, algo do significado do mundo grego antigo. A palavra pedagogia não se refere propriamente ao conteúdo do que é ensinado, mas aos meios do ensino, aos procedimentos para que alguém tenha acesso a um determinado conhecimento de modo a aproveitá-lo da melhor maneira possível. Sendo que o campo da prática da pedagogia é o da didática.

E Morandi (2008) arremata dizendo que o *paidagôgos* era primeiramente aquele que levava a criança para escola (antes de se tornar o preceptor); era então, mais um vigilante do que um instrutor.

Complementa esse autor afirmando que, no âmbito das atividades de ensino, de formação e de aprendizagem, a pedagogia está no campo do pensamento e da ação. Os termos “educação”, “pedagogia”, “didática” estão relacionados funcional e historicamente, considerando-se que nos dias de hoje o objeto da pedagogia não é mais o professor, nem o

aluno, mas sim a atividade que os reúne. O trabalho de ambos, diferentemente articulado, encontra suas funções no sistema pedagógico de ensino e aprendizagem. A história do ensino é também a das práticas pedagógicas.

E continua o autor francês ratificando que a pedagogia tem a intenção primordial de fazer aprender e, na sua dimensão prática, ela concerne ao campo das experiências e dos conhecimentos compartilhados por professores e alunos acerca da possibilidade de ensinar e de aprender, ou seja, ela pertence tanto ao aluno como a seu professor.

Fala também que a pedagogia existe porque o homem é educável e sujeito da educação, e a intenção pedagógica subentende toda ação dirigida para colocar pessoas e saberes em contato, resultando assim na “educabilidade” ou “ensinabilidade” do indivíduo.

Ao discorrer sobre ‘a figura do mestre’ na relação pedagógica, Morandi (2008), pondera que ele alia a interação, a atividade e o saber: completa dizendo que seu papel é o de saber e saber aquilo que ele quer que seja compartilhado, não sendo jamais um mero “*speaker*”. O mestre comanda, dirige e ensina, ninguém aprende sem um mestre. Logo, o mestre é representante da pedagogia, de um fazer voltado para o fazer dos alunos. Seu *status* denota um trabalho com características intelectuais com competências de alto nível relativas aos estudos superiores.

Fala também do termo “docente” muito frequentemente citado. Significa reunir as atividades mais centralizadas sobre aquele que *ensina*, isto é, instrui.

Quanto ao vocábulo “formação” diz que há duas lógicas: a da formação do homem que lhe dá configuração de humanidade. E a outra mais limitada, designa o processo de formação profissional de vínculo funcional entre a pedagogia e a adaptação ao mundo laboral.

Em relação à palavra “didática”, geralmente associada à “pedagogia”, afirma que tem como lógica a relação com o saber, atividade que se refere às lógicas próprias dos saberes em situação pedagógica, marcando um movimento de teorização das condições de apresentação,

de circulação e de colocação em prática dos saberes na sala de aula: do “saber erudito ao saber ensinado”. Nesse sentido, a didática se aproxima da noção de pedagogia que ela completa, organizando a comunicação e o estudo dos saberes.

Há aproximadamente quatro séculos, conforme informa Franco (2010), Comenius, considerado o pai da Didática, já incitava educadores a refletirem a problemática educacional, definindo assim, nos seus primórdios, a Didática como a ciência do ensino, uma teoria da instrução, mas principalmente uma teoria da formação, imprescindível para dar sustentação metodológica às disciplinas curriculares.

Portanto, a controvérsia provocada cientificamente por Comenius era a de que o educador é portador de saberes legítimos e que esses devem estar postos a serviço do processo de ensino/aprendizagem, inclusive a partir de suas experiências cotidianas, segundo expressa Franco (2010).

No século XVIII, Rousseau será o autor da segunda revolução didática, dando origem a um novo conceito de infância, transformando o método de ensinar em um procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros. Totalmente baseado nos elementos da própria natureza, sendo ela uma origem e também um ideal, tornando-se um modelo por meio do qual se organizam as práticas ditas naturais, fixando suas teses educacionais na liberdade e na capacidade criativa dos alunos, como se nota em sua clássica obra ‘Emílio ou da Educação’, que é a mais eloquente manifestação de suas ideias pedagógicas, segundo Corrêa (2003).

Entrando no século XIX, Herbart, considerado o fundador da Pedagogia como uma disciplina acadêmica, concebe a base da Pedagogia científica, segundo a qual é necessária a clareza da exposição e a associação dos novos conhecimentos aos antigos em que acentua a importância do professor no processo de ensino, depositando no preparo da aula o sucesso do ensino. Esse método é o que hoje qualificamos de tradicional, isto é, totalmente transmissivo e sem diálogo entre professor e aluno, segundo Ferrari (2011).

Assim sendo, temos em Rousseau a ênfase no sujeito que aprende, ou o educando, enquanto que em Herbart, no método – no educador – o que pode ser interpretado como uma retomada de Comenius do seu método único.

No século XX, inicia-se o movimento denominado “Escola Nova” ou “escolanovista”, especialmente forte na Europa, EUA e também no Brasil, que centra o aprendiz como agente ativo do processo de aprendizagem e a valorização dos métodos que respeitam a sua natureza, que o estimulem a aprender sempre, de acordo com o documento histórico do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, datado de 1932.

Algumas vertentes desse movimento tiveram como referência a psicologia das diferenças individuais, e a sua didática constituiu o fundamento do liberalismo econômico, fornecendo os fundamentos científicos para explicar as diferenças e as desigualdades escolares, isto é, a falta de êxito, como sendo naturais de cada aprendiz. (Schafrnsqui, 2006).

Sob tal ótica, tanto a escola quanto os professores estão disponíveis a todos para ensinar, se não há aprendizagem por parte dos alunos, a culpa é destes, jamais da escola pelas formas como estão organizadas e selecionam seus estudantes, ou dos professores por meio de suas didáticas, métodos, avaliações ou formas de como interagem com seus alunos.

Todavia, com início na década de 1960 e caminhando mais para o final do século, o desenvolvimento tecnológico, especialmente o virtual, realça um novo paradigma didático, ou seja, tudo se resumiria ao desenvolvimento de novas técnicas de ensinar, e o ensino às suas respectivas aplicações, visando maior eficácia nos resultados, qual seja preparar o aluno para o competitivo mercado de trabalho. (Schafransqui, 2006).

Dando um salto histórico para o final do século XX e começo do século XXI, os canadenses Tardiff (2008) e Tardiff & Lessard (2009) e as brasileiras Maria Isabel da Cunha (2010), Selma Garrido Pimenta (2005) e Maria Amélia Santoro Franco (2008) aprofundam

esses estudos investigando quais são os saberes, competências e habilidades que servem de base ao ofício de educador no seu dia-a-dia nas escolas.

Investigando de forma ampla, esses pesquisadores e pesquisadoras estudam como tais saberes são adquiridos e elucidam pluralmente os fatores que os constroem.

Destacam que esses saberes são sociais, isto é, suas experiências de vida somadas às suas histórias profissionais, com as suas relações com os alunos nas salas de aula e com os outros atores nas escolas, desde alunos, funcionários e dirigentes influenciam o trabalho docente.

Propõem, cada qual a seu modo, que se estudem tais fatores relacionando-os enquanto elementos constitutivos do trabalho docente, ou seja, uma preocupação com a prática pedagógica no processo de formação e educação do trabalho do professor.

1.5 A Essência do Trabalho Docente

As pesquisas sobre formação de professores têm revelado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo de grande valor, segundo Cunha (2010), indo de encontro, isto é, confrontando-se, às mais antigas que buscavam separar formação e prática cotidiana. No Brasil, apenas recentemente se procuram novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar, incluído o de nível superior, a ser ensinado e, conseqüentemente, aprendido.

Assim sendo, há que se considerar, segundo Tardif (2008), a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscando resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Para Cunha (2010), neste passo, a formação de professores e os saberes docentes surgem com a marca da produção intelectual, com o desenvolvimento de trabalhos que

utilizam abordagens teóricas e metodológicas que dão vida e vez ao educador, a partir da análise de suas trajetórias e histórias pessoais.

Tais abordagens ainda segundo a autora opuseram-se aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um mero conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade nos professores na medida em que proporcionavam verdadeira separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Essa virada nas investigações passou a ter o professor como foco central em estudos e debates, considerando o quanto a sua vida pessoal acaba por interferir na profissional, muito especialmente no seu desempenho em sala de aula, cuja atuação espera-se seja impecável tal qual um ator em cena que vai “ao ar” infalivelmente.

São os termos de Tardif & Lessard (2009) que ponderam que o ato de ensinar é colocar a sua própria pessoa em jogo como parte integrante nas interações com os estudantes. O professor, ao desenvolver o seu trabalho, investe a si mesmo, isto é, entrega-se por completo no que é como pessoa nesse trabalho, não raramente sendo o mediador entre a organização escolar e o aluno.

Esses mesmos autores continuam nas suas colocações que, ao ensinar, não se pode deixar sua personalidade no vestiário, nem o espírito no escritório, nem sua afetividade em casa, antes, pelo contrário, tais fenômenos fazem parte do processo do magistério. O professor constitui o meio básico pelo qual se realiza a docência em si mesma. Portanto, a empatia, a compreensão, a abertura de espírito, o senso de humor, por exemplo, são instrumentais do professor enquanto trabalhador interativo.

Logo, estuda-se a constituição do trabalho docente levando-se em conta os diferentes aspectos de sua história quer individual, quer profissional, passando a reconhecer os saberes adquiridos pelos professores socialmente, o que anteriormente jamais fora considerado.

Sob a ótica da análise da formação de professores, a partir da valorização destes, dando-lhes mais atenção, é que os estudos sobre os saberes docentes ganham estímulo surgindo obras literárias acerca do assunto, numa busca para a identificação dos diferentes saberes implícitos na prática docente, destaca Cunha (2010).

Assim sendo, Franco (2008), ao salientar o entendimento do evento denominado ensino enquanto fenômeno complexo e do ensinar como prática social, realça que a tarefa da Didática é a de compreender o funcionamento dessa dinâmica sob a ótica plural das técnicas, dos métodos e das teorias, mediante as novas necessidades que as situações do lecionar exigem.

Uma vez mais Tardif & Lessard (2009) colocam que a essência do trabalho docente está em interagir com alunos que são todos diferentes uns dos outros e, concomitantemente, atender a objetivos de uma organização de massa. Trabalhando com coletividades, o professor também age com indivíduos, ou seja, lida com coletividades atingindo os indivíduos que delas fazem parte.

Morandi (2008) acrescenta que mais do que um técnico, o professor é um “condutor” em situações compartilhadas com os seus alunos, alguém que, sempre de maneira profissional, deve garantir a efetivação dessa condução, muito além de um mero executor de um roteiro preestabelecido. O professor tem como principal papel estabelecer o sistema de aprendizagem, realizá-lo e garanti-lo, enquanto intermediário entre a escola e o aluno.

1.6 A Valorização dos Saberes Docentes

A tendência crescente, em nossa realidade, procura valorizar os saberes docentes na formação de professores, sobrepondo quase que exclusivamente o conhecimento, isto é, os saberes específicos que o professor detém sobre a sua disciplina. No dizer de Abdalla (2006), o processo de ensinar e de aprendizagem se constitui também como saberes científicos, na

medida em que são eixos articuladores do conhecimento prático, que se faz pelo modo de ser e estar na profissão.

A opção pela docência, isto é, de tornar-se professor, é um verdadeiro processo cujo rito se pauta pelas trajetórias de vida e profissional, como assevera Tardif (2008), os saberes do ensino são, simultaneamente, existenciais, sociais e pragmáticos.

Os saberes existenciais são aqueles que fazem o professor pensar a partir de sua própria história de vida, de forma intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal. Os saberes sociais são adquiridos desde a infância, da escola, da formação profissional e da carreira. Os saberes pragmáticos são os ligados ao labor e às funções desempenhadas de modo rotineiro e operativo na execução das tarefas típicas do cotidiano ocupacional.

Pimenta e Anastasiou (2005) ratificam e complementam que os saberes necessários para a atividade docente são os da experiência, os das áreas de conhecimento, os pedagógicos e os didáticos.

Os saberes da experiência ou experienciais que serão aprofundados adiante, nas considerações desta pesquisa, são os mais significativos na docência jurídica, conforme os dados coletados. Consistem basicamente naqueles construídos no decorrer das vidas dos sujeitos pesquisados, com a experiência socialmente acumulada e com o exercício cotidiano da atividade do magistério além da atividade profissional forense.

A valorização dos conhecimentos específicos da área profissional, no presente caso, a advocacia, a promotoria, a procuradoria, a magistratura, entre outras, agregam saberes que são construídos pelo professor de Direito, enquanto este atua no mercado de trabalho. Saberes tais que se constituem de capital importância para o magistério jurídico, conforme foi possível confirmar pelos dados desta pesquisa.

Os saberes das áreas de conhecimento são de importância básica, pois ninguém ensina o que não sabe. No entanto, não são suficientes para o exercício do ato de lecionar, mas são

eles que oferecem segurança ao professor para o enfrentamento do magistério, sobretudo na sala de aula.

Os saberes pedagógicos buscam a organização de meios e processos educativos, construídos por meio do estudo e da investigação sistemática por parte dos professores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica. Na medida em que os profissionais do Direito, usualmente, não possuem o conhecimento da teoria pedagógica, eles não constroem esses saberes, porque os Cursos de Direito normalmente não oferecem nenhuma formação na área educacional.

Os saberes didáticos são aqueles inteiramente voltados para a atividade do ensino, que se destinam ao ato de instruir e ao desenvolvimento de técnicas de ensinagem, ou seja, ensino e aprendizagem juntos (Pimenta e Anastasiou, 2005), visando facilitar o aprendizado. Conforme enfatiza Franco (2010), sobretudo é a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender.

A ausência dos saberes pedagógicos e dos saberes didáticos resulta na maior valorização dos saberes da área de conhecimento e dos saberes da experiência, isto é, para que os juristas-professores privilegiem os conhecimentos específicos da área da ciência do Direito, conduzindo-os a cursar pós-graduação apenas nessa área ou em áreas correlatas, como Administração de Empresas por exemplo.

Conforme acima relatado, para o exercício da docência jurídica, é imprescindível o domínio dos saberes da área de conhecimento e dos saberes da experiência, contudo, torna-se também indispensável, para a construção da identidade do jurista-professor, o domínio dos saberes pedagógicos e dos saberes didáticos. Estes últimos são uma competência construída continuamente (Tardif 2008 e Pontes 2007).

No longo processo de construção profissional, Pimenta e Anastasiou (2005) observam interessante que professores de educação superior, isto é, advogados, arquitetos,

economistas, engenheiros, médicos, dentre outros, quando têm que preencher uma ficha de identificação, com frequência se identificam profissionalmente de acordo com as suas respectivas graduações, ou seja, advogado, arquiteto, economista, engenheiro, médico, etc.

No entanto, estes mesmos professores de educação superior ao atuarem como profissionais em seus escritórios, consultórios e empresas, costumam se identificar como professores universitários o que sinaliza clara valorização social do título de professor, além de denotar orgulho por parte desses profissionais em exercer a docência. As autoras em tela ressaltam que o uso do título de professor vem sempre acompanhado da respectiva graduação.

Há nessa atitude desses profissionais que ingressam no magistério universitário, implicitamente, um reconhecimento da importância que eles mesmos atribuem à docência da educação superior, no sentido de tornar público que os seus saberes da área de conhecimento, aliados aos da experiência são também postos em benefício da sociedade, por meio da universidade, onde também deverão agregar-se aos pedagógicos e didáticos. (Pimenta & Anastasiou 2005).

Assim sendo, os saberes dos professores da educação jurídica superior vão sendo construídos e reconstruídos cotidianamente (Tardif 2008 e Pontes 2007), a partir de uma profunda reflexão acerca da prática. Tal reflexão vem se apresentando como um novo paradigma na formação de professores, aprimorando uma política de desenvolvimento, tanto pessoal quanto profissional, dos próprios professores, ganhando com isso a sociedade e as próprias instituições escolares em que atuam.

Concordando com Niskier (2007), ao ratificar que há um padrão de qualidade que está intimamente ligado com a formação dos docentes, não se limitando apenas à apreciação dos aspectos físicos e de equipamentos de uma instituição. Reside também neste ponto o trabalho de campo levado a cabo pela Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP, fruto da observação

investigativa apontada no capítulo 03 deste estudo. Porque um aspecto de extrema importância na avaliação da qualidade das instituições de Ensino Jurídico visitadas pela Comissão enquadra-se na formação de recursos humanos para o ensino superior.

Prosseguindo com o autor citado, tal padrão é determinado pela convicção sobre qual tipo de ensino superior é o desejado e o que se pretende com ele. E finaliza afirmando que a busca da qualificação do pessoal docente, por meio de cursos cada vez mais elevados, deve ser ininterrupta.

1.7 Os Saberes da Experiência ou Experienciais

Uma vez mais encontramos em Tardif (2008) os fundamentos para as bases dos saberes experienciais, tão importantes na educação jurídica. É fortemente por meio deles que o jurista-professor se mobiliza ao realizar as suas funções típicas, somada à importância que os próprios professores atribuem a tais saberes.

Trata-se, portanto, de um saber prático e sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações inerentes ao trabalho. É também um saber interativo entre os professores e os outros atores educativos, especialmente os alunos. É um saber sincrético e plural que envolve vários conhecimentos sobre um saber-fazer variáveis em face da prática profissional.

Tendo em vista esse saber-fazer, transforma-o também em um saber heterogêneo, pois envolve história de vida, carreira e experiências laborais do professor, o que o faz complexo e aberto e que se remodela em função das mudanças na prática, nas situações de trabalho.

Na medida em que a personalidade do professor constitui um elemento fundamental no magistério, seu saber experiencial é personalizado, trazendo assim a sua marca, sua identidade e sua maneira de ser, também sendo um verdadeiro saber existencial, totalmente calcado na sua história de vida e profissional.

Em face da própria natureza do trabalho, principalmente do trabalho em sala de aula com os alunos, o saber experiencial é permanentemente experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha, ou seja, o professor.

Trata-se por fim de um saber evolutivo que se constrói cotidianamente, ao longo da carreira, sob verdadeira aprendizagem da profissão em si, além de ser um saber social, edificado pelo professor em interação com diversas fontes sociais de conhecimento, especialmente os demais atores do cenário da educação no qual está inserido.

Continua Tardif (2008) que estas características esboçam e expõem a prática docente como um trabalho que tem por objeto o ser humano, fazendo com que o professor se apresente pessoalmente com tudo que ele é, desde a sua história, personalidade, recursos e limites.

A presente pesquisa demonstra que os professores questionados revelam a existência de um conhecimento profissional que vai sendo construído ao longo da carreira (Pontes 2007), apesar de características e trajetórias distintas de cada um, tal conhecimento precisa ser sólido, já que este direciona suas práticas educativas, sendo indispensável conhecer estes saberes docentes que ordinariamente norteiam as práticas.

Ressaltam, no entanto, que o fato de produzirem uma teoria a partir da prática educativa, considerando suas experiências, não negando jamais o papel da teoria na produção do conhecimento, antes pelo contrário, a segurança do ato de lecionar, afirmam, calca-se eminentemente no profundo conhecimento teórico estudado e adquirido ao longo de suas histórias de vida e profissional (Tardif 2008).

Os saberes da experiência são transformados e passam a integrar a própria identidade do professor, isto é, seu estilo, sua marca pessoal no ato de lecionar, constituindo-se em elemento fundamental nas práticas e decisões pedagógicas. Essa pluralidade de saberes, que nada mais são do que os saberes da experiência, é tida como fundamental, revela-se na

competência profissional, é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor, na visão de Tardif (2008), com a qual concordamos.

Esses saberes da experiência, que se caracterizam por serem originados na prática cotidiana da profissão docente, podem refletir a dimensão da razão instrumental que implica simplesmente um saber como fazer didático e habilidades e técnicas que orientam a postura do professor, que o permitem decidir, modificar e adaptar, de acordo com os condicionamentos de situações complexas por ele vivenciados, segundo o autor supracitado.

Ainda com Tardif (2008), a transformação das práticas educativas significa reconhecer suas tradições enquanto cultura acumulada, isto é, transmitindo o conhecimento assimilado através das habilidades, usos e costumes. Contudo, sob essa ótica tradicionalista, o professor é inato e deve apenas ser treinado na prática profissional, sendo desnecessário investir na sua formação.

Cunha (2010) ressalta que existe ainda o enfoque técnico sob o qual o conteúdo do ensino é composto apenas pelos conhecimentos científicos, assim o ensino é compreendido como um campo de aplicação desses conhecimentos, sendo tarefa do professor apenas transmiti-los tecnicamente.

Entretanto, Tardif (2008) afirma que sob o foco hermenêutico, o ensino é uma atividade complexa e muitas vezes com resultados imprevisíveis, nesse cenário, o professor deve ser um intelectual que deve desenvolver seus saberes de experiência, técnicos e pedagógicos, além da sua criatividade para resolver os desafios próprios da profissão. Assim, o conhecimento do professor faz-se por meio da experiência e da reflexão teórica emergentes da prática em si.

Para Tardif & Lessard (2009), a formação do professor se dá através do conhecimento científico de seu campo de especialização, além dos campos da Educação, da Pedagogia e da Didática, requerendo investimentos acadêmicos que resultarão numa prática educativa de

análise crítica, desenvolvendo a pesquisa como forma de aprender cada vez mais. Se o ensino é uma atividade dilemática, o saber do professor vai sendo atingido por meio da sua inteligência e da sua experiência, exigindo cada vez mais sólida formação intelectual e cultural dele.

Como bem sumariza Maurice Tardif:

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (2008, p.39).

Maria Isabel da Cunha vai ao seu encontro convergindo ao asseverar que:

Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação dos professores. A ênfase em um desses elementos e o ponto de partida para esta formação é que diferem de autor para autor. O principal ponto de discussão parece ser a relação que se estabelece entre essas três abordagens. ... Entretanto, é importante salientar que os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que seu desempenho e formação têm que ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber. (2010, p. 26-27).

Assim sendo, a presente dissertação destaca a importância, em nossa realidade, da identificação e análise dos saberes docentes, numa perspectiva de contribuir para a ampliação do campo e para a implementação de políticas que envolvam a questão da formação do professor de Direito, a partir da ótica dos próprios sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

1.8 Saberes Docentes Específicos do Professor de Direito

Ao propor o aprofundamento do estudo da questão dos saberes docentes e da formação pedagógica dos professores de Direito, sabendo que o estudo desta temática não é inédito, tampouco pacífico, a presente pesquisa adentra um pouco mais na discussão da prática docente, do processo ensino-aprendizagem, da relação teoria-prática no cotidiano universitário, num contexto diferenciado, em que a faculdade de Direito era tida como

exclusivo local para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, considerando que essa realidade mudou, ou seja, tanto as Universidades como os professores mudaram. A questão dos saberes docentes jurídicos agora se apresentam sob outro aspecto, em decorrência das tecnologias e, principalmente, pelo alto grau de competitividade mercadológica que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir de seus plurais saberes docentes, não apenas oriundos da prática no confronto com as condições da profissão.

Outrossim, os estudos que têm servido de referência para as pesquisas, de um modo geral, evidenciando diferentes tipologias e apresentando a complexidade que envolve a noção de saber docente dos saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica, preconizam que quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

Nesta quadra, apresenta-se a problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional, segundo os ensinamentos de Tardif (2008).

As considerações desse mesmo autor são pelo reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, chamando a atenção sobre a importância dos saberes da experiência que emergem como questão central do saber no exercício da docência, a partir do qual o professor tenta transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são

saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados por todos os outros, todavia depurados e submetidos na construção da prática e no cotidiano.

Tardif (2008) analisa ainda muito bem a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Avançando seus estudos, Tardif (2008) encontra na formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas, iniciando da própria prática dos chamados saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, são identificados três tipos de saberes da docência:

- a) *.da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor, desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;
- b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;

- c) *dos saberes pedagógicos*, aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. O autor enfatiza ademais a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma nova significação dos saberes na formação dos professores.

Estudando o eixo da relação teoria/prática, o autor identifica e caracteriza os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados pelos professores por meio de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Assim, Tardif (2008) afirma que a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

Logo, a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Tardif e Lessard (2009) acreditam que, na nossa realidade, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesses que constituem o saber: o *interesse técnico instrumental*, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica; e o *interesse prático*, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático. Haveria, ainda, um terceiro que seria o *interesse emancipatório*, aquele que exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríticas para com os significados subjetivos, a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar

as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social.

Cunha (2005) destaca que a partir da ideia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura universitária e a reflexão sobre a prática docente, a análise da questão da competência para ensinar, demonstra que esses novos paradigmas buscam, a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores, uma epistemologia da prática que procura explicar como se configura o processo de aprender a ensinar, enfim de tornar-se professor.

Dessa forma, procura-se superar o modelo da racionalidade técnica, os cursos de formação de professores redirecionam as relações entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente e procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura universitária e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor, tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação. Cunha (2005) afirma que tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva que favorece o compromisso com o ensino de qualidade, assim como a competência e a segurança para atuar.

Considerando tais ideias, conforme os estudos da autora, surge a possibilidade de que na prática pedagógica do professor apareçam alguns aspectos como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura universitária, e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. É notável o quanto o professor aprende a partir da prática e os cursos de formação de professores, tanto

inicial como continuada, favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo acadêmico.

Investigar os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal, supondo que o docente se apropria e produz saberes na atividade de magistério, uma vez mais recorrendo à obra de Tardif (2008). O autor considera os diversos tipos de saberes, quais sejam, das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência, como integrantes da prática docente, a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

No que se refere aos saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional, o professor mantém uma relação de distância, ou alienação, porque já os recebe determinados e prontos em seus conteúdo e forma, portanto esses conhecimentos nem pertencem, tampouco são definidos ou selecionados por ele, conforme Tardif (2008). Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma relação direta e íntima, pois também são seus e, por meio deles, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Este saber produzido na prática cotidiana do professor que resulta de um processo de reflexão realizado coletivamente, a partir das suas próprias condições materiais e institucionais, implica a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

Embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional, como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Franco (2008) destaca que, de certa forma, a reflexão acerca da concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, apenas por

meio da transmissão do conhecimento, a fim de que atuassem eficazmente na sala de aula, vem sendo substituída pela abordagem de analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo. Dessa forma, enfatizam-se a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os demais saberes docentes como os da experiência, pedagógicos e didáticos.

Uma vez mais, Tardif (2008), ao analisar o modelo da universidade, apresenta algumas possibilidades promissoras nesse campo de trabalho para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores, seja na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano; seja na introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que constituam os saberes e as trajetórias da carreira no meio universitário.

Mas que sejam úteis para os professores em sua prática, na busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade que, fragmentando os saberes, impede a socialização profissional e, por fim, considerada pelo autor como a mais urgente, seria a reflexão sobre a sua própria educação prática de ensino utilizada pelo professor universitário, de forma a minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, demonstra a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados. Sugere, assim, que pesquisas sobre o saber da Ação Pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos provenientes da pesquisa acadêmica, o saber nascido da prática, opondo-se às abordagens dos estudos que procuravam separar formação e prática cotidiana, enfatizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Ao analisar os estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores, tentar identificar como está este campo de pesquisa na realidade brasileira, em especial no ensino jurídico, tem sido a tarefa mais árdua no presente trabalho.

Ainda pode ser considerada uma área um tanto nova, carente de estudos empíricos que possam responder algumas questões tais como: como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? E vice-versa: como são transformados os saberes práticos em teóricos?

Além da visão meramente positivista, isto é, simplesmente legal do Direito, mister que todos tenham em vista a formação integral do bacharel que sai dos seus bancos universitários, como afirma Corrêa (2003).

Será que existe um dito “conhecimento de base” a ser considerado na formação do professor de Direito? Como é constituído o seu saber da experiência? Teria ele uma maior “relevância” sobre os demais saberes? A investigação de questões como estas, entre outras, referentes ao saber docente jurídico, poderá em muito contribuir para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade educacional jurídica brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor de Direito.

Esta temática vem se tornando cada vez mais expressiva, indo além do campo da formação de professores, sendo explorada também na área da Didática, como propõe Franco (2010), além do próprio Currículo Universitário.

A competência profissional do professor de Direito envolve tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da docência, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da Instituição em que atua e os resultados da sua ação. Assim entendido pelo conteúdo de saber ao seu método de saber como fazer. Neste diapasão, as causas da precariedade da prática docente do Direito podem estar na dificuldade de seus professores se

perceberem como parte do problema sob o prisma da sobreposição técnicas e jurídicas em detrimento de suas formações pedagógicas.

Assim sendo, se esses esforços forem bem sucedidos, o ensino jurídico poderá deixar de ser um ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de advogado ou de qualquer outra carreira jurídica. Como diz Corrêa (2003), é preciso acreditar na tarefa educacional, na possibilidade de transformação social, na ação pedagógica que faça do ato de ensinar e aprender uma coisa prazerosa.

1.9 Pedagogia Jurídica

Segundo Leite (2003), a Pedagogia Jurídica constitui-se no campo do conhecimento que estuda os processos da educação jurídica, que ocorre mediante o ensino e a aprendizagem dos princípios, das normas, dos institutos e dos procedimentos jurídicos.

Em tal sentido, a Pedagogia Jurídica envolve o estudo das teorias e dos processos de educação jurídica que informam uma pluralidade de diferentes normas, as quais integram o arcabouço jurídico de um determinado Estado, segundo Bittar (2006), este, por sua vez, compreendido conforme descrito no capítulo 1.

Além disso, o autor afirma que a Pedagogia Jurídica refere-se ao estudo das teorias e dos processos que embasam a Educação Jurídica, tal como se constitui o ensino em cursos de Direito em diferentes instituições, envolvendo o conhecimento desta ciência normativa como a lei, enquanto fonte direta e o costume como fonte indireta de direito.

No que concerne especificamente ao Campo Pedagógico da Educação Jurídica universitária pelo todo aqui exposto, Leite (2003) assinala a importância da formação docente do professor, evidencia-se cada vez mais a relevância da Pedagogia Jurídica para identificação e interpretação das formas de comunicação que estão na base dos processos pedagógicos e das regras subjacentes que configuram o discurso jurídico e suas práticas.

A escolha do professor de Direito como cerne da presente investigação significa que ele não pode ser visto isoladamente enquanto fator interveniente do processo educacional jurídico, contudo sua formação está indelével e indispensavelmente inserida nesse mesmo processo.

Assim como os pratos da balança que simboliza o Direito devem estar sempre equilibrados, também a Pedagogia deve equilibrar-se entre professores verdadeiramente preparados para o magistério e alunos que com esforço e criatividade procurem desenvolver aptidões para o aprendizado, conforme Corrêa (2003).

Antes pelo contrário, tal escolha aceita a realidade da Universidade e sua função social para o desenvolvimento humano individual e do próprio país, conforme previsão constitucional examinada no capítulo 1.

1.10 O Processo de “Transmissão” na Pedagogia Jurídica Tradicional: O “Magistrocentrismo”

Para Morandi (2008) a ideia da possibilidade de transmissão está associada ao significado de toda a Pedagogia. Assim, para este autor francês, a unidade das pedagogias transmissivas e tradicionais é a concepção da própria tradição enquanto princípio funcional regulador e fundamental do saber já estabelecido e da autoridade que daí decorre. Tal preocupação determina a relação professor-conhecimento por meio da forma de comunicação à qual associamos usualmente a função “professoral” ou o processo cultural em torno dos modelos do passado, no sentido de uma pedagogia da tradição.

Neste diapasão, este nobre pesquisador, do Instituto Universitário de Formação de Professores de Aquitânia na França, estudou e desenvolveu o processo de transmissão da pedagogia tradicional denominado *magistrocentrismo*.

Alude que se trata de uma forma de pedagogia transmissiva que se fundamenta na missão do professor e na reciprocidade e boa vontade dos alunos. De acordo com esta concepção, a função do professor é a de “dar aula”, isto é, a exposição do saber para o aluno, saber pré-organizado em meios e em matérias.

Portanto, o professor expõe nas suas aulas, ao longo do período letivo designado, noções e conhecimentos distribuídos previamente em disciplinas e programas um fragmento do seu saber que é distribuído pelo tempo escolar, por meio do conteúdo programático de sua matéria. Baseia-se no “falatório do professor” e na “escuta passiva do aluno”.

Continua discorrendo Morandi (2008) que para o professor se assegurar de que tal saber não caiu no vazio, há a necessidade de aferição junto aos alunos, desde a recitação (modo de reprodução), interrogação (ligada à estrutura da aula, que é retomada de modo fragmentado), exercícios para verificar a aquisição e a compreensão e, sanção que é o contraponto da necessária adesão do aluno ao método.

Aponta algumas observações e questões acerca do magistrocentrismo:

- A recitação e a interrogação são procedimentos de reprodução, não permitindo uma ligação com os conhecimentos prévios, a exposição é o método.

- Pressupõe-se uma transparência perfeita entre a exposição do professor, a precisão de seu saber e a recepção total por parte dos alunos: ideal de transmissão, ideal de recepção. A relação pedagógica é um simples canal e não uma oportunidade de diálogo entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

- A Ordem do saber é sempre do professor. Pressupondo que o aluno é um ignorante, uma folha em branco, a organização do saber não se dá por meio da mente do aluno, mas sempre pela do professor, é este quem constrói, associa, discorre e conclui, a aula é exclusivamente sua. O aluno não é convidado a participar da ordem dos saberes.

- O suposto processo de atenção auditiva por parte dos alunos repousa na autoridade aceita do professor. Ele é quem sabe, quem dá aula, quem dirige o raciocínio, sendo investido de uma autoridade pessoal “carismática”, que garante a disciplina, pressupõe a obediência. Os alunos escutam, estudam, recitam e o “seguem”.

- Normalmente a emissão de uma informação não mobiliza obrigatoriamente aquele que a obtém, não fornecendo as condições para a sua recepção ativa para a compreensão, a transmissão não regula o tratamento da informação, isto é, em que nível ela será recepcionada.

Portanto, o modelo transmissivo típico do *magistrocentrismo* alinha-se com a concepção de um saber preexistente, isto é, uma informação. A pedagogia *magistrocêntrica* é uma ordem pressuposta, um ideal da função pedagógica vista por meio do professor em postura frontal e diretiva, sem obstáculos para as aprendizagens.

Assim considerado, o ideal do professor só é possível concordar com o *magistrocentrismo*; contudo escondeu-se a questão pedagógica, no que se refere à efetivação da situação pedagógica e das condições da transmissão, ou seja, do processo de ensino-aprendizagem.

Aqui no Brasil, Cunha (2010) preconiza que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção desses dados.

Logo, estudar a importância da formação pedagógica do professor de Direito é de interesse social, pois sem professor não se faz Universidade, sua presença é causa e consequência da realidade cotidiana, é um sujeito imprescindível. Na colocação de Corrêa (2003), não podem jamais os professores esquecerem-se de que são, antes de mais nada, pedagogos. E a pedagogia é a ciência e a arte da Educação em todos os níveis.

O importante significado do papel do professor de Direito na Universidade não é de sua exclusiva responsabilidade. Sendo como é a Universidade uma instituição social

produtora do conhecimento, o trabalho intelectual, isto é, científico, está intimamente ligado ao próprio processo de produção econômica, na medida em que seus resultados repercutirão diretamente na sociedade receptora dos seus efeitos, afirma Leite (2003).

Ainda segundo a autora, reconhecer a relevância de sua função e o efetivo conhecimento de sua realidade definirá diretamente o seu desempenho, posto que somado ao seu saber específico, isto é, técnico, mister estar presente o seu saber pedagógico, tudo dependentemente da concepção de educação jurídica de qualidade e das respectivas escolas de Direito desejáveis por toda a comunidade acadêmica.

Portanto, a ideia de que o educador se educa na prática da educação contextualiza a sua atuação, pois a formação do professor de Direito está intimamente relacionada com as suas condições e experiências de vida, especialmente a prática profissional, pressupondo uma preponderante ligação entre o saber e a construção desse saber, conforme acima examinado calcado especialmente em Tardif (2008), Tardif & Lessard (2009), Cunha (2005, 2010), Pimenta & Anastasiou (2005) e Franco (2008, 2010).

Assim sendo, o Jurista-Professor (conforme explico em Santos 2011), deverá estar atento, pois terá sempre a tarefa de analisar o seu próprio mundo em sentido muito amplo, desde as suas experiências práticas profissionais até na Universidade onde leciona, fato notório é o de que o pioneiro pesquisador em aula é o professor que está constantemente observando seus próprios alunos.

O Jurista-Professor passa por novas concepções do processo ensino-aprendizagem, tão tradicional nos cursos jurídicos, redimensionando esses saberes numa nova perspectiva histórico-social, pois a tecnologia, a rapidez da informação e as novas atitudes das novas gerações de juristas obrigam este repensar.

Tudo indica que para se chegar a isto será necessário um ensino mais crítico que favoreça a produção do conhecimento, de importância fundamental para novos rumos na prática pedagógica jurídica.

Conhecer o Jurista-Professor (Santos 2011), no seu dia-a-dia, reconhecendo o seu valor histórico e social, pode ajudar numa redefinição da ordem pedagógica no ensino do Direito, redimensionando a realidade concernente à sua prática e formação.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

No intuito de compreender a necessidade da formação pedagógica do Jurista-Professor (Santos 2011), para o exercício pleno da docência, pude conhecer a produção de conhecimento na área do ensino jurídico como resultado das pesquisas realizadas por vários estudiosos que destacam a importância dos saberes específicos das áreas de conhecimento, bem como a dos saberes experienciais como complementares e indissociáveis. Diante da complexidade desta temática, esta pesquisa possui natureza qualitativa, pretendendo um modo mais holístico de olhar a realidade empírica, com relevância para os indicadores subjetivos.

Enquanto pesquisa qualitativa estudou fontes bibliográficas, tais como livros e periódicos; a internet; documentos, inclusive legislativos. Utilizou instrumentos de coleta de dados diversificados: um questionário diagnóstico; entrevistas; a observação de campo, oculta, natural e participativa.

2.1 A Pesquisa Qualitativa

Nesta quadra, esta pesquisa qualitativa, ao buscar alcançar os objetivos propostos para o estudo, pôde também conhecer o processo vivenciado pelos sujeitos da pesquisa, de modo a compreender como esses juristas aprenderam o ofício de professor de Direito. Pôde, ainda, identificar outros modos de produção de saberes da docência capazes de responder à necessidade de alguns fenômenos da prática do ensino jurídico que tentam suprir vazios deixados pela ausência de formação pedagógica. Desse modo, esses modos de produção de

saberes constituem-se em uma referência para investigar contextos e realidades distintas, conforme sugere Haguette (1992).

Santos (1999) afirma que a abordagem qualitativa teve origem no século XIX, na Alemanha, em razão da necessidade das ciências sociais para estudo dos fenômenos humanos. Sua realidade é construída a partir do quadro referencial dos próprios sujeitos do estudo, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana, e não apenas descrever os comportamentos.

O eixo central do paradigma qualitativo encontra-se na condição humana de responder a estímulos externos de maneira seletiva. Tal seleção é influenciada pela forma na qual as pessoas definem e interpretam situações e acontecimentos. Ainda consoante à perspectiva desse mesmo autor, o pressuposto principal dessa abordagem é que não há padrões formais ou conclusões definitivas, e que a incerteza faz parte de sua epistemologia.

Para Alves-Mazzotti et al (1998) as pesquisas qualitativas possuem características multimetodológicas, utilizando um número variado de métodos e instrumentos de coleta de dados. Entre os mais aplicados estão a pesquisa bibliográfica, a análise de documentos, entrevista em profundidade (individual e grupal), e a observação participante ou não.

2.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

Durante o processo de produção dos dados desta dissertação fiz uso de técnicas e instrumentos específicos que foram adaptados à realidade da pesquisa e dos sujeitos envolvidos, conforme indicam autores renomados que defendem as vantagens da abordagem qualitativa em pesquisas na área da educação.

É cabível expor que foi dado início à coleta de dados na segunda quinzena do mês de junho de 2011 e concluída no mesmo mês e referido ano. No que tange aos dados de pesquisa qualitativa, Chizzotti alega que os mesmos:

[...] não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. Eles se dão em um contexto fluente de relações: são ‘fenômenos’ que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos. É preciso ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência (2006, p. ?).

Segundo Szymanski (2010) coletar dados requer interação constante entre pesquisador e pesquisados, fundamentada no respeito mútuo, na transparência, e na confiança. Muitas vezes as informações não estão claramente expostas ao estudioso. Conseguir que outrem fale de si próprio, contando a sua história, desvendando seus sentimentos e particularidades, não expressa obter informações claras.

A autora afirma ainda que o pesquisador necessita visualizar detalhes, saber auscultar, identificar o que se acha camuflado. As informações vão aparecendo paulatinamente ao encontro das subjetividades do estudioso e dos pesquisados com a aplicação apropriada de técnicas e instrumentos que viabilizem análises e avaliações dos dados conseguidos.

Nos tópicos subsequentes, apresento os procedimentos adotados e construídos ao longo de toda trajetória percorrida, bem como os instrumentos que foram empregados na coleta de dados para esta dissertação: aplicou-se, inicialmente, o questionário, e, seguido de entrevista semi-estruturada e de observação.

2.2.1 A Pesquisa Bibliográfica

Na lição de Severino (2007), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a

serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Neste diapasão, este estudo debruçou-se sobre referências bibliográficas tanto da área Jurídica quanto da Pedagogia e da História. Além de ter se valido de um meio imprescindível na atualidade: a internet. Um dos recursos fundamentais que além de disponibilizar grande quantidade e diversidade de material produzido em todo o mundo, traz a vantagem de o pesquisador poder imprimir, gravar e principalmente utilizar-se do email para o envio dos meios e resultados de seu trabalho (Moroz & Gianfaldoni, 2006), como foi o caso dos questionários respondidos nesta investigação, isto é, por meio de email – correio eletrônico.

Acrescenta Severino (2007), acerca da rede mundial de computadores – Internet – que já muito conhecido e utilizado, o Correio Eletrônico é um sistema de comunicação via Internet, por meio do qual podemos trocar mensagens escritas com interlocutores espalhados pelo mundo inteiro. O nosso endereço pessoal funciona como uma espécie de caixa postal que vai recebendo e guardando as mensagens que recebemos. Essas mensagens ficam arquivadas, à nossa disposição, para consulta oportuna.

A realização do levantamento bibliográfico consistiu na seleção de obras que se revelaram importantes e afins como Periódicos de grande circulação (Jornal e Revista), tendo em vista o que se desejava conhecer como exprimem Moroz & Gianfaldoni (2006).

Como preconiza Eco (2009), organizar uma bibliografia significa buscar aquilo cuja existência ainda se ignora. Foi exatamente esse o objetivo perseguido neste trabalho, mormente acerca da ciência da Pedagogia. Continua esse autor italiano dizendo que nos tornamos bons pesquisadores, à medida que entramos em uma biblioteca sem termos a menor ideia sobre um determinado tema e dali saímos sabendo um pouco mais sobre ele. Organizar uma bibliografia de base denota manusear inúmeros livros.

2.2.2 A Análise Documental

A análise documental, sob a ótica desta pesquisa, compreendeu o estudo da legislação pertinente à Educação de forma geral e, em particular, ao ensino jurídico, focando basicamente nas constituições nacionais, na lei instituidora que permitiu a abertura das primeiras Faculdades de Direito no país nas cidades de Olinda e São Paulo, bem como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Concordando com Moroz & Gianfaldoni (2006), determinados registros têm como característica o fato de servirem como documento de situações que ocorreram no passado, seja afastado ou recente.

Soma Severino (2007), dizendo que, no caso da *pesquisa documental*, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

2.2.3 O questionário

Buscando aprofundar a investigação sobre a prática docente de sujeitos específicos, ou seja, de professores de Direito, elaborei um questionário com dez (10) perguntas abertas ou livres, ou seja, aquelas que menos limites impõem ao sujeito (Moroz & Gianfaldoni, 2006).

Uma vez mais com fundamento nessas autoras, o questionário foi aqui empregado por tratar-se de um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito e sem a intervenção direta do pesquisador, com a vantagem de poder ser utilizado com um grande número de pesquisados simultaneamente.

Foram enviados via email trinta (30) questionários, entretanto, somente oito (08) responderam, razão pela qual foram necessárias as entrevistas com perguntas semi-

estruturadas, isto é, cujos limites são impostos pelo pesquisador, para aprofundamento do estudo. (Moroz & Gianfaldoni, 2006).

A colaboração espontânea foi solicitada aos sujeitos da pesquisa, primeiramente de forma pessoal, explicando-lhes acerca dos questionários que seriam enviados por correio eletrônico e da importância das suas respostas para este trabalho.

Em que pese todos os trinta (30) sujeitos terem sido solícitos em aceitar responder as perguntas remetidas, apenas oito (08) efetivamente retribuíram, alegando, todos os demais, falta de tempo e sobrecarga de trabalho por não terem correspondido. Segundo Bogdan & Biklen (2000), este acontecimento é comum nas pesquisas levadas a cabo por meio de questionários.

Uma vez mais buscando apoio em Severino (2007), explica esse autor que o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo.

Continua esse mesmo autor preconizando que as questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas.

As questões aqui formuladas foram *abertas*, significando ainda, segundo Severino (2007), que os sujeitos puderam responder com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal.

Por intermédio do questionário (Anexo B) buscou-se obter elementos relacionados às práticas pedagógicas dos professores de Direito. Questões abertas conduziram ao alcance de informações sobre dados pessoais, formação acadêmica e prática profissional.

Neste sentido, Marconi e Lakatos (2007) destacam que: questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Na presente dissertação, o questionário foi aplicado por meio de questões previamente elaboradas e enviadas via e-mail a cada um dos selecionados, sendo certo que os oito (08) sujeitos, que se detiveram em responder, não encontraram dificuldades em fazê-lo, todos os demais, alegando falta de tempo e sobrecarga de trabalho, conforme acima referenciado, não retribuíram, como explicam Bogdan & Biklen (2000).

Previamente, conversamos com os sujeitos da pesquisa explicando-lhes os propósitos da mesma, ressaltando a importância das suas respostas. Aqueles que participaram, o fizeram gentilmente de forma livre e consciente. A aplicação do questionário satisfaz à disponibilidade e conveniência dos respondentes sendo certo que suas tarefas foram realizadas com tranquilidade e a contento, tendo em vista a forma utilizada.

O questionário compunha-se de questões abertas, conforme acima explanado (Severino 2007), objetivando obter informações necessárias sobre o exercício profissional docente de cada selecionado, permitindo-nos compreender suas práticas desenvolvidas no dia-a-dia como profissional acadêmico.

Os respondentes receberam o roteiro através de correio eletrônico, contendo 10 (dez) questões abertas, contemplando aspectos relativos ao ingresso na docência do ensino jurídico, trajetória profissional, às facilidades e dificuldades no cotidiano docente.

2.2.4 As Entrevistas

Segundo Severino (2007), *entrevista* é técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das

Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Conforme Moroz & Gianfaldoni (2006), a entrevista exige a presença do pesquisador, a fim de obter dos sujeitos as informações importantes para responder o problema. Tem a vantagem de envolver uma relação pessoal entre pesquisador/sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos nebulosos.

Ao comparar os questionários com as entrevistas, foi possível constatar que, nos questionários, os sujeitos valorizaram bastante os seus saberes da área de conhecimento, isto é, os jurídicos e os saberes experienciais (adquiridos no exercício da prática docente), contudo sem admitirem abertamente a ausência de formação pedagógica como fator importante ao desempenho da docência jurídica. Fato esse somente admitido quando estimulados por meio das perguntas objetivas formuladas nas entrevistas. Logo, as entrevistas comprovaram sua eficácia para o aprofundamento da compreensão dos dados coletados, conforme os autores citados neste tópico.

As entrevistas aqui levadas a cabo foram feitas com os mesmos sujeitos professores de Direito respondedores do questionário aplicado, visando esclarecer pontos omissos de suas respostas. Desta vez, com perguntas estruturadas, ou seja, com limites impostos pelo pesquisador segundo explanam Moroz e Gianfaldoni (2006).

Conforme Severino (2007), *entrevistas estruturadas* são aquelas em que as questões são direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna. Aproxima-se mais do questionário, embora sem a impessoalidade deste. Com questões bem diretivas obtém, do universo de sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

Os oito sujeitos pesquisados, tanto por meio do questionário quanto por meio das entrevistas, foram os mesmos, sendo que um é Juiz de Direito em São Paulo com mais de vinte anos tanto de magistratura quanto de magistério jurídico.

Dois são Promotores de Justiça, ambos também com mais de vinte anos nas carreiras tanto no Ministério Público Paulista quanto da docência jurídica.

Um advogado com quase quarenta anos de carreira e trinta de magistério jurídico. Os últimos quatro, ao contrário, todos jovens advogados com experiência de pouco mais de cinco anos de advocacia e menos de três no magistério jurídico.

Essas entrevistas foram realizadas a partir da segunda quinzena do mês de junho de 2011, nos campi das Universidades Mackenzie e Unisantos por serem estas sobretudo tradicionais escolas do Direito no nosso país. Na medida em que a Unisantos tem sua importância e origem em 28 de agosto de 1951, quando nessa data foi fundada a Sociedade Visconde de São Leopoldo pela Mitra Diocesana, por iniciativa do bispo D. Idílio José Soares, que tinha por finalidade a de criar, organizar, manter e dirigir faculdades e estabelecimentos de ensino superior na Baixada Santista, seu curso pioneiro foi o de Direito.

Quando da criação da Sociedade Visconde de São Leopoldo, esta alugou a antiga Casa Amarela, na Av. Conselheiro Nébias, 589, mesmo local atual, construindo nos fundos a então Faculdade de Direito de Santos. Os anos 60, ainda na Casa Amarela, o estudante de Direito ainda tinha um padrão razoável de cultura, porque ele chegava à faculdade vindo dos antigos cursos chamados Clássico e Científico. Os que vinham do Clássico ou de Humanidades já vinham familiarizados com o latim, francês, inglês, grego, filosofia, além de conhecer perfeitamente a nossa língua portuguesa e literatura. Sabiam escrever e ler corretamente, o que era indispensável a um bom advogado. E note-se que, naquela época, o aluno vinha com todo um cabedal de conhecimentos, e a maioria de escolas públicas, pois essas é que eram consideradas de alto nível (Rocha, 2011).

Em contrapartida a outra instituição escolhida para a pesquisa teve sua origem no século XIX, o Instituto Presbiteriano Mackenzie iniciou suas atividades em 1870. Em 1869, a cidade de São Paulo vivia um clima de efervescência, em que o café era a principal fonte econômica do país. Nessa época, a campanha abolicionista ganhava adeptos, abalando os alicerces políticos do Império e fomentando, numa parcela da população, o desejo de que o Brasil se tornasse uma República. Nascia, assim, uma escola socialmente responsável e integrada à sociedade. Em 1955 se iniciam as aulas da primeira turma da então criada Faculdade de Direito. Nos anos recentes, a Faculdade de Direito do Mackenzie foi a primeira a obter a renovação de reconhecimento de seu curso de Direito, bacharelado, por cinco anos, de acordo com a portaria nº 1.206, de 30 de julho de 1999, do Ministério da Educação, atendendo as novas disposições estabelecidas pelo artigo 46 da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996. Além disso, foi agraciada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) com o "Selo de Qualidade - OAB Recomenda" em suas quatro e únicas edições, nos anos de 2001, 2003, 2007 e 2011 entregue às melhores faculdades de Direito do Brasil (Mackenzie, 2011).

Os respondentes doaram 30 minutos em média de suas disponibilidades para tanto. Cumpre ressaltar que todos os sujeitos demonstraram total disposição em colaborar com a presente pesquisa.

Tivemos, por fim, a preocupação de conduzir as entrevistas visando esclarecer pontos enigmáticos dos questionários no que se referem especificamente ao preparo pedagógico dos pesquisados. Assim sendo, as entrevistas entabuladas foram, segundo o que Szymanski (2010) denominou, reflexivas, porque têm o sentido de refletir a fala de quem foi entrevistado, expressando a compreensão da mesma pelo entrevistador e submeter tal compreensão ao próprio entrevistado, que é uma forma de aprimorar a fidelidade.

Foi possível compreender que as entrevistas forneceram informações fundamentais sobre o mundo acadêmico dos entrevistados, tivemos que avaliar a pertinência de suas colocações com a realidade da prática docente conforme nos revelou Cunha (2005), ao longo do estudos, buscando identificar um conjunto de procedimentos bem definidos, previamente refletindo e redesenhando sua trajetória formativa, sua atuação como docente do ensino jurídico.

As entrevistas revelaram que os interlocutores ao construírem suas respectivas *autorias pedagógicas* (Pontes, 2007), enquanto Juristas-Professores, buscaram definição como profissionais do magistério, mesmo ressentindo-se da ausência de formação pedagógica, afinal, a docência está relacionada ao domínio de habilidades específicas que conduzem à competência para o exercício deste determinado labor. Em geral, reconhecemos que nossos interlocutores precisam ter interação com seus alunos, compartilhando experiências, tendo consciência de que uma das competências indispensáveis à docência superior está no domínio do saber pedagógico, conforme Tardif (2008).

Ressalte-se que os entrevistados foram analisados tendo em vista a fundamentação teórica do presente estudo, ponto de partida pelo qual se procurou conhecer melhor os professores de Direito, cujas trajetórias experienciais (Tardif, 2008) revelaram aspectos relevantes de suas ações pedagógicas, de modo que se pode verificar, nesta dissertação, como esses profissionais constroem seus saberes no cotidiano de suas práticas de ensinar.

2.2.5 A Observação

Conforme Severino (2007), a *observação* é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa.

O ato de observar, no entender de Rudio (1999), é um dos meios mais frequentemente utilizados pelo ser humano para conhecer e compreender as pessoas, as coisas, os

acontecimentos e as situações. Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade.

O autor ainda ressalta que não se trata apenas de ver, mas de examinar. Não se trata somente de entender, mas de auscultar. Trata-se também de ler documentos (livros, jornais, impressos diversos), na medida em que estes não somente nos informam dos resultados das observações e pesquisas feitas por outros, mas traduzem também a reação dos seus autores. Sendo assim, pode-se dizer que a observação é tão ampla e abrangente que, de uma forma ou de outra, utiliza todos os procedimentos de pesquisa.

Para Richardson (1999) a observação constitui elemento fundamental para a pesquisa, principalmente com enfoque qualitativo, porque está presente desde a formulação do problema, passando pela construção de hipóteses, coleta, análise e interpretação dos dados, ou seja, ela desempenha papel imprescindível no processo de pesquisa.

Concordando com Vianna (2007), a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação, sendo uma das grandes características da atividade científica. A observação em pesquisa educacional parte de fatos constatados em eventos e cada ciência tem seus fatos particulares. A maioria desses, nas ciências do homem, é de comportamento.

Continuando com Vianna (2007), nossa observação, realizada durante reuniões mensais, cuja duração média era de três horas, da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP, foi dimensionada nos seguintes termos: oculta, isto é, os demais membros da comissão de educação jurídica, desconheciam minha qualidade de observador. Participante, na qual simultaneamente observava enquanto membro efetivo da comissão. Não sistemática, ou seja, flexível quanto aos próprios processos. Naturalista ou no próprio campo objeto de interesse, qual seja, plenário da OAB/SP. E, finalmente, de auto-observação, enquanto eu próprio observava os outros.

Ainda sob a ótica desse autor, as modalidades de observação participante e naturalista são muito utilizadas em pesquisas educacionais.

Esse autor explica ainda que a observação naturalista é feita no ambiente natural, como diz seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes, no presente caso, nas reuniões mensais da Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP. Houve observação do que efetivamente ocorreu.

Neste diapasão, esse mesmo autor preconiza que a coleta de alguns dados, na observação em campo, pode ser também feita por um observador participante, que, tendo em vista a sua condição, passa a ser parte integrante da situação e até mesmo contribui para que essa situação ocorra. Ademais, a observação participante, como o próprio nome indica, o observador é parte integrante dos eventos que estão sendo pesquisados.

Neste contexto, para ser membro de qualquer comissão, não apenas na de educação jurídica, nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), é imprescindível ser advogado. E para ser membro efetivo e titular de qualquer das dezenas de comissões existentes nesta instituição, mister ser inscrito há mais de cinco (05) anos na Ordem, o que denota, claramente, a exigência de uma mínima experiência no exercício da advocacia. (Estatuto da Advocacia – Lei 8.906/1994 e Regimento Interno da comissão de Educação Jurídica da OAB/SP⁴).

Assim sendo, ao tornar-me membro efetivo da Comissão de Educação Jurídica da Seção Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP), conforme descrito na introdução deste trabalho, concomitantemente, tornei-me seu observador com vistas ao presente estudo.

Bem sobre isso explica Vianna (2007) que a observação participante possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos e aos quais um observador

⁴ Ver em <http://www.oab.sp.org.br/comissões>.

estranho não teria acesso aos mesmos. Permitindo, assim, a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões e de sentimentos.

Também nos ensinamentos de Severino (2007), na pesquisa qualitativa em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo do estudo, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. Passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos.

A comissão de Educação Jurídica da Seccional Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP) reúne-se mensalmente no plenário de sua sede na cidade de São Paulo. Cumpre ressaltar mais uma vez, que o trabalho realizado pelos advogados na OAB é de cunho eminentemente voluntário.

As reuniões tinham a duração média de 3 (três) horas, nas quais discutiam-se basicamente a qualidade do ensino jurídico praticado por todas as instituições de educação superior no âmbito do Estado de São Paulo.

Pareceres opinativos são confeccionados avaliando tudo que seja do interesse visando à qualidade em tela. Assim, nas visitas *in loco* realizadas por membros da Comissão às várias Instituições de Ensino Jurídico espalhadas pelo Estado de São Paulo, são observadas desde as edificações, instalações, passando pelas bibliotecas e, muito especialmente, as titulações e formações pedagógicas de seus professores. Tais pareceres são enviados ao Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) em Brasília, que os encaminha ao Ministério de Educação e Cultura – MEC.

Tudo em conformidade com o preceito legal que dá à Ordem dos Advogados do Brasil a prerrogativa de opinar previamente nos processos de criação, reconhecimento ou

credenciamento de novos cursos junto ao Ministério da Educação (Art. 54, XV da Lei 8.906/2004).

Os pareceres da Comissão, nada obstante sua previsão legal, têm caráter meramente opinativo (e não vinculativo) junto ao Ministério. Dentre os critérios da OAB para justificar a abertura de um curso jurídico destacam-se o projeto educacional da faculdade, **a qualidade do corpo docente**, a estrutura física e se a instituição atende ao requisito social exigido para seu funcionamento. Posteriormente os resultados dos cursos que obtiveram parecer favorável serão encaminhados pelo presidente nacional da OAB, ao MEC.

Pudemos perceber, ao longo da observação realizada, que os membros da comissão são professores de Direito atuantes em diversas IES, espalhadas por todo o Estado de São Paulo.

Alguns acumulam cargos de direção ou de coordenação nessas Instituições. Todos são comprometidos com a condição de docentes jurídicos, razão pela qual, mensalmente, dedicam parte de seu tempo aos trabalhos de cunho voluntário da comissão, por considerarem valiosa a troca de experiências pedagógicas com os demais membros, bem como naquilo que consideram missão ou *munus*, como explica Cunha (2003), que é a condição ou ofício de quem presta serviço público honorário.

Ao trazerem para o âmago da Comissão de Educação Jurídica suas experiências docentes de juristas-professores e compartilharem-nas com os demais membros da comissão, acreditam estar contribuindo para os seus próprios crescimentos e para a evolução do ensino jurídico no nosso Estado. Pude perceber, uma vez mais, presentes os saberes experienciais de Tradif (2008), explanados no capítulo 02, aplicados fora do ambiente escolar, dentro de um órgão de classe de repercussão nacional, como é o caso da Ordem dos Advogados do Brasil.

Diante do exposto, e para ratificar os objetivos propostos nesta dissertação, são apresentados, no capítulo 4, os resultados no que tange ao questionário agregando-se ainda as

análises das entrevistas com os professores de Direito das universidades Mackenzie e Unisantos e da observação junto à Comissão de Educação Jurídica da Seção Paulista da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB/SP).

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DA PESQUISA JUNTO À COMISSÃO DE EDUCAÇÃO JURÍDICA DA OAB/SP E AOS JURISTAS-PROFESSORES PESQUISADOS DAS UNIVERSIDADES MACKENZIE E UNISANTOS

Concordando com Severino (2007) que preconiza que o objetivo de uma pesquisa é fundamentalmente a análise e interpretação do material coletado. É na consecução desse objetivo que se podem aferir os resultados da pesquisa e avaliar o avanço que ela representou para o crescimento científico da área.

Coincidindo com Cunha (2010), os estudos dos professores aqui relatados, possuem um caráter de construção de um saber localizado no contexto educacional jurídico. Suas histórias e valores me permitiram análises de seus desempenhos de forma contextualizada.

Ainda seguindo a mesma autora, empreguei a entrevista e a observação, por acreditar que estas duas formas vinculadas contribuiriam significativamente para o desiderato deste trabalho.

Logo, como já explicado, as entrevistas foram da modalidade semiestruturada objetivando ofertar total liberdade aos respondentes, preocupando-me com os interesses não apenas da pesquisa, bem como com os próprios entrevistados, pois a pesquisa conduz à intensa participação do investigador dentro do grupo sob estudo, para que sejam mais efetivos os dados coletados.

De acordo com Moroz & Gianfaldoni (2006), é de fundamental importância que o pesquisador, após ter coletado os dados que poderão responder ao problema colocado, torne-os inteligíveis.

Assim sendo, conforme relacionado no capítulo anterior deste trabalho, entrevistamos os professores de Direito das Universidades Mackenzie e Unisantos, por terem estas Instituições de Ensino Jurídico enorme tradição no contexto nacional, a fim de responder os objetivos deste estudo.

Abaixo seguem os dados obtidos nas entrevistas. Destacamos que não houve recusa de nenhum dos entrevistados. Cabe aqui ressaltar que adotaremos a nomenclatura abaixo:

P1 – Professor Um

P2 – Professor Dois

P3 – Professor Três

P4 – Professor Quatro

P5 – Professor Cinco

P6 – Professor Seis

P7 – Professor Sete

P8 – Professor Oito

Os dados do presente estudo foram submetidos à análise. As falas foram transcritas como forma de facilitar a compreensão e propor reflexão sobre as mesmas, bem como destacar os dados relevantes. A análise de conteúdo é considerada uma técnica para o tratamento de dados que tende classificar o que está sendo dito a respeito de determinado assunto. Bardin (1977) conceitua a análise de conteúdo como um grupo de técnicas de análise das comunicações tendo por finalidade alcançar por meio de processos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a conclusão das informações relativas às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

4.1. Análises dos questionários

As falas de nossos pesquisados, no que se refere às suas vidas de professores, revelam que seus respectivos ingressos na docência jurídica se deram praticamente de forma casual, isto é, tendo em vista seus desempenhos e vivências dentro do mercado jurídico de trabalho, nas suas mais diversas carreiras, passando pela advocacia, promotoria e magistratura, são repletas de argumentos e juízos de valores, permitem-nos perceber como cada qual visualiza a profissão docente jurídica, demonstrando experiências vividas, que aparecem nas suas vidas particular, social e profissional, no dizer de Goodson (1995).

Analisando as falas percebemos que o ingresso no magistério jurídico, segundo nossos pesquisados, sobreveio por diversas razões, conforme transcrevemos:

Questão 1

Tendo em vista sua trajetória profissional, como se deu seu ingresso no magistério jurídico?

Iniciei minha trajetória profissional em 1992 quando comecei a trabalhar em uma empresa de navegação. Em 2006 me tornei Bacharel em Ciências Jurídicas, passando a trabalhar no departamento de Claims do Grupo Hamburg Sud. Em 2007, cursei a Pós-Graduação de Direito Marítimo e Portuário da Universidade Católica de Santos e tive a oportunidade de Ministar Aula na Área em que trabalho, ou seja, Claims, P&I e Técnicas de Negociação. (P1)

*Ingressei no MP em 1989, sendo promovido à Comarca de Santos em 1990. Em 1992 iniciei minha atividade docente na Unisantos como Professor de Direito Financeiro, indicado pelo Professor Prezia e, depois, como Professor de Direito Administrativo, indicado pelo Professor Burle, aliando minha experiência e meu trabalho como Promotor de Justiça à docência. Anos após, continuando na função docente obtive os títulos de Especialista, Mestre e Doutor em Direito.(P2)
Fui convidado por ter sido aluno aplicado na graduação e por ter imediatamente passado em concurso público para a Magistratura. (P3)*

Iniciei em 2004 na Universidade Paulista (UNIP) em curso de Tecnólogo em Comércio Exterior, ministrando a matéria, a qual continuo até hoje, que é Direito e Legislação Aduaneira. (P 4).

Sempre acalentei tornar-me professor. Em 1976 dei o primeiro passo, momento em que o Prof. Paulo Barros Carvalho me convidou para lecionar a disciplina “Legislação Tributária” num Curso preparatório para o concurso de ingresso na carreira de “Fiscal de Tributos Federais”. Tratava-se de um Curso com duas Turmas, cada qual com mais de duzentos alunos e composto por professores

experientes, alguns já renomados, caso do Barros Carvalho, Celso Bastos e outros. Tive excelente acolhida e daí em diante abracei todas as oportunidades e faço disso profissão de fé. (P 5).

Por meio de cursos de especialização e especialmente com a conclusão do mestrado. (P 6).

Como forma de aprimoramento profissional e constante atualização, somado à uma satisfação que tenho em ajudar os outros. (P 7).

Sempre contemplei a desenvoltura de meus professores, desde criança me imaginava ministrando aulas, após o término da faculdade de Direito ingressei no Magistério, a convite da própria instituição que me graduei (P 8).

As análises das falas revelam que, num primeiro momento, P1, P4, P6 e P7 iniciaram a carreira do magistério a convite e por conta de suas trajetórias acadêmicas e profissionais. P3 já tinha o objetivo de aprimoramento profissional através de cursos de especialização e mestrado, enquanto P2 sempre acalentou unir as duas trajetórias, a profissional e a acadêmica.

Tais trajetórias vão ao encontro das referências de Tardif (2008) e Cunha (2010) que valorizam os saberes da área de conhecimento específico, além dos saberes experienciais para o exercício da docência, visando ademais ao seu aprimoramento por meio de cursos e treinamentos

Questão 2

O professor de Direito deve preparar previamente a suas aulas? Como você aprendeu a dar aulas?

Os professores mais preparados já possuem o conteúdo programático em seu conhecimento íntimo. Com todas as tecnologias de hoje a internet pode ser uma ferramenta muito boa durante a aula. (P1)

Respondo afirmativamente, dependendo de cada caso, desde a metodologia adotada pelo professor até a duração do curso, o perfil dos alunos e outros fatores. Ademais, o professor pode adotar recursos modernos, a exemplo de data show, power point e outros. Em qualquer hipótese, o que eu considero fundamental é a conjugação de aulas expositivas conjugadas com seminários ou outras formas de participação dos alunos. (P2)

Sempre. Partindo de uma firme estrutura com sólida continuidade ao longo do curso e com diversos exemplos práticos. (P3)

Com absoluta certeza, trazendo materiais de visualização; casos práticos e assuntos para participação da classe como workshops. Todavia, dependendo da material a ser ministrada, o professor não deve ser escravo da aula previamente preparada, pois surgem assuntos pertinentes e as dúvidas dos alunos devem ser esclarecidas, desde que não fuja completamente da matéria. (P4)

Sim, é evidente, com a leitura prévia do tema, seleção de casos concretos e um roteiro explicativo do tema da aula. (P5)

Sim. Reestudando o tema. Questionando o tema. Refletindo qual a melhor forma de didática para tradição e fixação desse conhecimento. Variando as técnicas de exposição, pesquisa e fixação. (P6)

Sim, claro. Através de pesquisa detalhada em livros, anotações pessoais e evidentemente, na ferramenta da “internet”, sempre com muita parcimônia. (P7)

Obviamente que sim. Mediante pesquisa em todos os níveis – doutrinário, pretoriano – e, sobretudo, não baratear o espírito crítico. (P8)

P1 entende que a prática docente já é fonte de conteúdo programático, fazendo parte integrante do conhecimento do professor, sendo certo que a tecnologia auxilia as pesquisas para aprimoramento deste conhecimento, enquanto que os demais P3, P4, P5, P6, P7 e P8 afirmam que a pesquisa de casos práticos da vida profissional como operadores do Direito, materiais de apoio, seminários com a participação efetiva dos alunos acabam direcionando para uma metodologia específica, sempre observando o perfil do aluno. P1 ratifica Tardif enfatizando quase que exclusivamente os saberes experienciais auxiliados com a tecnologia. Todos demais vão além de Tardif (2008) e concordam com Cunha (2005) na transição de paradigmas, utilizando-se de saberes dos próprios alunos.

Questão 3

Sua experiência prática profissional forense auxilia de alguma forma sua atividade docente jurídica?

O diferencial do professor no curso de Direito é o conhecimento prático. Entendo ser fundamental (P1)

R. Faço coro com Pontes de Miranda, ou seja, é um equívoco dizer que na prática a teoria é outra, pois o que existe é a teoria do conhecimento. Destarte, toda experiência reveste inegável aspecto utilitário, inclusive, lógico, a forense. (P2)

Sim. É daí que surgem os exemplos. (P3)

Completamente, pois a aula por mim ministrada é meu dia a dia profissional. (P4)

Sim, a experiência profissional é fundamental, porque da segurança ao trazer o instituto jurídico em análise do campo teórico para o campo pragmático. (P5)

Sim, sem dúvida. Em um curso de especialização lato sensu, há uma forte carga de aplicação prática do que se está estudando. É importante ter vida profissional nas matérias práticas. (P6)

Sim, claro. Através de pesquisa detalhada em livros, anotações pessoais e evidentemente, na ferramenta da “internet”, sempre com muita parcimônia. (P7)

Penso que sim, sobretudo para análise críticas e o estudo de casos concretos ou até mesmo para fornecer alguma dose empírica. Acho isso importante. (P8)

Todos são unânimes em defender a posição da prática na atividade forense como o grande diferencial dos professores do Ensino Jurídico, pois a teoria aplicada é a do próprio conhecimento, na visão de P2. Já P7 e P8 afirmam que a vivência profissional traz realidade para a sala de aula, sendo certo que a conjugação dada à teoria consubstanciada na prática é de fundamental importância para a docência no ensino jurídico, embora não seja essencial para a formação do professor.

A unanimidade na defesa da prática forense dos sujeitos pesquisados, enquanto fundamento de saber docente para sua interatividade na sala de aula, encontra em Tardif (2008) sua base teórica. P7 e P8 admitem não ser tal prática essencial para a formação do professor, corroborando assim Franco (2008), que defende a Pedagogia como ciência da educação.

Questão 4

No ensino jurídico, há preocupação por parte das Instituições, com a formação pedagógica dos professores de Direito?

Não. Lamentavelmente não. E Isso me preocupa muito. (P.1).

Não, mas deveria haver. (P.2).

Pouca. (P.3).

Positivo. E não poderia ser diferente. (P.4).

Sim, os professores com mestrado e doutorado possuem preferência aos demais. (P.5).

Aparentemente só para cumprir as normas federais de educação. (P.6).

Eu não tenho informações das demais, mas a UNISANTOS preocupa-se com a nossa formação pedagógica, psicológica e religiosa. Ela sempre procura se

apresentar como um meio de auxílio, diga-se de passagem, valioso, ao nosso labor. (P.7).

Em razão das observações anteriores, há. (P.8).

No pensar de P4 e P5 professores qualificados academicamente vêm exercendo maior procura pelo mercado do Ensino Superior.

Esta realidade cada vez mais presente no que se refere às universidades é referendada por Schafranski (2006) que defende uma nova pedagogia para o ensino superior, cada vez mais qualificada pra atender uma nova sociedade típica do século XXI.

Questão 5

No seu sentir, deveria haver, além do conhecimento técnico, também um saber pedagógico por parte dos professores de direito?

Sim. A pedagogia é muito relevante. (P1).

Sim, sem dúvida. (P2).

Sim, desde que isso não prejudicasse a liberdade dos professores. (P3).

Entendo que o profissional do Direito, devido a necessidade de convencimento de suas teses e a luta árdua atrás da justiça, já promove de certa forma “um saber pedagógico”, obviamente que não no sentido literal da palavra. Todavia, uma especialização e/ou curso nesta área tornaria um profissional muito mais completo. (P4).

Acredito que, o professor de direito aprende na raça a ministrar aula, que é totalmente diferente de uma audiência ou palestra, tem que conseguir a empatia dos alunos, o respeito, e por fim, o tempo de aula, que somente com o tempo se consegue. (P5).

Sem dúvida nenhuma! (P6).

Não sei responder. (P7).

Sim. Porque não adianta ser um profissional do Direito sem conhecimento teórico e juízo crítico. (P8).

Além do conhecimento técnico, o saber pedagógico deve fazer parte da formação docente, desde que não prejudique a liberdade do professor, no sentir de P1, enquanto P5 afirma que pedagogia se aprende ministrando aulas, e somente o tempo pode solidificar tal

aprendizado. Para P4 é necessária a especialização pedagógica para aprimoramento profissional docente, vez que a prática forense dá base à teoria docente, mas não a completa.

Uma vez mais os sujeitos confirmam Tardif (2008), valorizando os saberes experienciais, P5 resiste um pouco quanto à formação pedagógica, enquanto P4 é categórico afirmando ser a prática docente incompleta para o exercício da cátedra, concordando com Franco (2008).

Questão 6

Na sua opinião, a formação técnica em Direito é suficiente para o magistério jurídico?

Não só isso. O conhecimento diário com a matéria faz a diferença. (P.1).

Poderá ser se o Professor revelar ma vocação inata para o magistério superior, daí a necessidade de formação pedagógica específica. (P.2).

É 90%.(P3).

Acredito que seja suficiente, mas suficiênciã que estamos esperando? Acredito que não, queremos ser mais do “suficientes” para atendermos as necessidades dos alunos buscam uma melhoria continua. Hoje o que é suficiente, amanhã estará defasado. (P4).

Para alguns sim, mas de forma geral, os cursos de pós graduação facilitam e tornam mais fácil a tarefa. (P5)

Não. Deve ser somada a uma formação em didática e de metodologias. (P6)

Acredito que não. Acredito que além da formação técnica, uma pós-graduação, o mestrado, além de outros cursos são valiosos para o magistério jurídico além, principalmente, da vivência profissional, que no ensino jurídico é valiosíssimo. (P7).

Não. (P8).

A formação técnica em Direito não é suficiente para o magistério jurídico, no entender de P6, pois deve ser somada à formação didática e metodológica.

Há resistência dos pesquisados em relação à formação pedagógica, mas P6 confirma os posicionamentos de Tardif (2008), Tardif e Lessard (2009), Cunha (2010) Franco (2008) e Pimenta e Anastasiou (2005), que exaustivamente comprovam a necessidade de preparo específico pedagógico para o exercício da docência.

Questão 7

Há nas Instituições de Ensino Jurídico, algum plano de aula? Em caso positivo, quem elabora? Há formação didática nesta elaboração?

Há formação didática nesta elaboração? Sim existe. Elaborado pelos próprios professores e revisado pelos coordenadores. A formação didática também existe. (P1).

Na Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie, onde leciono, existe um plano de ensino institucional, no qual consta o conteúdo programático e o desdobramento das aulas, dia a dia. (P2).

Na PUC os departamentos possuem um mínimo de conteúdo a ser explorado. E bastante rico, por sinal. (P3).

Tal atribuição é do coordenador do curso, e falando do curso em que ministre uma aula, a formação didática é perfeita (P4).

Quando existente, quem elabora é o próprio professor. Os conselhos apenas elaboram os programas. (P6).

Posso falar da Unisantos, onde existe um plano não só de aula, mas de ensino, com ementas que devem ser cumpridas a risca e com qualidade. Esta formação é elaborada pelos Centros, com a ajuda dos Coordenadores de Curso e também com a supervisão e aceitação dos órgãos superiores hierárquicos dentro da Instituição. (P7).

Sim, os próprios docentes. (P8).

P1, P2, P3, P6, P7 e P8 afirmam que as instituições onde atuam possuem planos de aula elaborados pelos próprios docentes, supervisionados por Coordenadores, enquanto P4 define como exclusiva tal atribuição ao Coordenador, sendo certo que a formação didática é conclusiva e perfeita sob sua ótica.

Aqui os sujeitos estudados vão ao encontro de Cunha (2010) afirmando fazer parte do desempenho pedagógico a necessidade de haver planejamento dos objetivos propostos para o aprendizado.

Questão 8

Como se dá o processo de tornar-se professor a partir da prática profissional?

É uma constante no Brasil. Não vejo problema algum, desde que o profissional tenha a condição intelectual de fornecer conhecimento para outros. (P1).

Não há um caminho formal, mas deveria haver. (P2).

É natural. É como devolver os benefícios recebidos. (P3).

Através da luta, conhecimento e oportunidade. Mas não só isso, da sua dedicação em se manter como um profissional do ensino. (P4).

Resposta acima. (P5).

Convite do profissional de sucesso para lecionar, principalmente os aprovados e concurso público ou os com boas bancas de advocacia. (P6).

Sinceramente, não sei responder tecnicamente essa questão, mas com o coração digo que o processo inicia-se quando você se encontra capaz de querer dividir conhecimento. Quando seu coração diz: "Vai lá e mostra o que você sabe, sem pensar em dinheiro ou status", acho que chega a hora de enfrentar este emocionante, maravilhosos e dignificante mister de ensinar. (P7).

Apenas com base na experiência e na indicação de algum colega. (P8).

P1 entende que o processo de tornar-se professor a partir da prática profissional é constante no Brasil, observando, entretanto, mister a condição intelectual de fornecer conhecimento. P6, por seu turno, baseia-se no sucesso profissional, especialmente daqueles aprovados em concursos públicos, ou aqueles que atuam em boas bancas de advocacia, enquanto P7 acredita na intuição como base para a formação de um professor.

Uma vez mais Tardif (2008) fundamenta as falas dos sujeitos por meio dos saberes da experiência e P7 encontra em Cunha (2010) a questão da intuição como parte da prática docente.

Questão 9

Como se deu a sua formação didática?

Através do curso de mestrado e em sala de aula. (P1)

Autodidata, como sói acontecer. (P2)

Através do mestrado. (P3)

Através de oportunidade e conhecimento técnico da área. (P.4)

Com mestrado. (P5)

Pelos meios acima referidos. (P6.)

Especialização na própria UNISANTOS. Mestrado em Filosofia do Direito. Doutorado em ciências Jurídicas e Sociais – Processo Penal. Acho que a minha formação didática começou quando criança. Em casa fomos incentivados a ler desde cedo....A minha mãe era sócia de um clube chamado “círculo do livro”, onde era “obrigada” a comprar, pelo menos, um livro por mês...Li Monteiro Lobato, Ganimedes José...dentre outros. Daí, você começa a querer ler outras coisas, Machado de Assis, Graciliano Ramos e com certeza, esses “senhores” te mostram um caminho valioso de cultura. No colégio onde estudei (Colégio Santista0, de disciplina rigorosa, também era estimulado o hábito da leitura e por gostar de ler e se interessar pelo mundo jurídico fui fazer Direito. Fiz a faculdade, depois fiz curso de extensão nos EUA, fiz pós-graduação, comecei a dar aula e agora além de aulas, palestras, apresentações, estou no mestrado....(P7)

Pelos meios acima referidos. (P8)

Afirma P1 que sua formação didática se deu através do curso de mestrado e suas práticas em sala de aula, enquanto P2 se descreve como autodidata; P4, no entanto, afirma que sua formação se deu por conta principalmente do conhecimento técnico da área em que é docente. Cursos de doutorado, mestrado em filosofia são as fontes de formação de P6, e P7 obteve seu escopo didático durante toda a sua vida, desde a infância, incentivado pelos adultos ao hábito da leitura, em que aprendeu o valioso caminho da cultura, o que, por fim, levou-o ao Curso de Direito e demais especializações objetivando seu aprimoramento.

Aqui P1 está com Cunha (2010), aliando formação e prática, P2 apenas com Tardif (2008), com os saberes da experiência, estando esses a serviço do trabalho da docência. P6 e P7 também encontram em Tardif (2008) o saber heterogêneo baseado nas suas histórias de vida.

Tardif (2008) fundamenta as falas dos sujeitos por meio dos saberes da experiência e P7 encontra em Cunha (2010) a questão da intuição como parte da prática docente.

Questão 10

No seu sentir é possível aprender a lecionar matéria jurídica tendo como paradigma somente a prática forense e profissional?

Só a prática não. A leitura de novas teorias e doutrinas. O profissional deve ler “tudo” sobre sua disciplina (P1)

Tenho para mim a plenitude do magistério requer a conjugação da formação acadêmica com a pedagógica. Não obstante, no ensino do direito o que prepondera é a prática forense e profissional. (P2)

Sem o mestrado e doutorado, não. (P3)

Com certeza absoluta, mas repito, seria isso suficiente? Lembrando que não queremos ser apenas “suficientes”. (P4)

Sim, mas pode sofrer um tempo maior para adaptação e não ficar tão técnica a aula. (P5)

Somente se o profissional tem “o dom”, isso é, aquela inteligência intuitiva que lhe permite acertar a didática sem tê-la estudado. Mas são poucos a quem Deus concede essa dádiva. Por isso a formação didática é necessária. (P6)

Como já disse acima, não. O conhecimento de assuntos diversos como política, economia, religião, dentre outros deve ser um alicerce para lecionar matéria jurídica. O direito é circundado por esses temas, dentre outros...e devemos conhecer e discutir... (P.7).

Não. É preciso teoria. (P.8).

Lecionar matéria jurídica tendo como paradigma somente a prática forense e profissional não basta no pensar de P1 para aprender a lecionar. A leitura de novas teorias e doutrinas é importante para abranger o conhecimento sobre a disciplina que ministra. P2 entende que a plenitude do magistério requer a conjugação da formação acadêmica com a pedagogia, sendo certo que P7 traduz a necessidade do conhecimento de assuntos diversos ser o alicerce para lecionar matéria jurídica, pois o Direito é cercado de todos estes temas, que acabam embasando os fundamentos para a prática docente.

Nesta resposta os sujeitos estão com Tardif e Lessard (2009), que substanciam vários elementos como fundamento do exercício do trabalho docente, como a formação acadêmica e pedagógica. P7 está fundamentado em Ferraz Jr. (1994), que afirma a necessidade de conhecimentos gerais para o desempenho do magistério jurídico.

2.3 Análise das entrevistas: aprofundando questões importantes

Analisado o questionário, as questões 09 e 10, estão fundamentadas nas entrevistas realizadas com os respondentes do mesmo, pois, conforme Szymanski (2010), considera-se a entrevista como uma situação de trocas intersubjetivas, em que convencionalmente tem sido considerada como um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional que proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária.

Foi precisamente isso que se deu no presente trabalho quando sentimos a necessidade de aprofundar respostas muito sucintas no questionário, acerca da importância da formação pedagógica do professor de Direito. Este desiderato acabou sendo alcançado somente por meio das entrevistas acima analisadas.

Apresentando, assim, após a acurada oitiva das gravações das entrevistas realizadas com os Juristas-Professores, sujeitos do presente estudo, foi possível constatar que a formação pedagógica é sim elemento de indiscutível importância para o exercício da docência jurídica.

Nossos interlocutores confirmaram que todos os seus saberes das áreas de conhecimentos específicos (Tardif, 2008), isto é, jurídicos, somam-se sobretudo aos saberes experienciais que trazem da prática forense.

Entretanto, todos buscaram formação pedagógica de acordo com Cunha (2010) em atualizações, leituras, cursos, seminários, congressos, especializações e principalmente pós-graduações, em que estudaram a ciência da Pedagogia e questões de didática.

Estas assertivas relacionam-se diretamente com a questão de partida e os objetivos desta pesquisa em que se compreende que a contribuição da formação pedagógica é fundamental para o exercício pleno da docência jurídica.

Em decorrência, os juristas-professores aqui pesquisados apontam para novos paradigmas do ensinamento jurídico, corroborando Cunha (2005), Tardif e Lessard (2009) e

Franco (2010), à medida que é preciso ir além do chamado processo ensino-aprendizagem levando a compreensão da necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o exercício pleno da docência.

Nossos interlocutores conduzem suas falas no sentido de, nada obstante, terem a formação técnica inteiramente baseada na área específica do conhecimento (Direito), a formação pedagógica tornou-se imprescindível para o exercício da docência jurídica.

Diante deste contexto, foi possível atingir os objetivos propostos nesta dissertação, sendo plausível compreender as necessidades da formação pedagógica dos sujeitos aqui pesquisados permitindo ademais, identificar as possibilidades pedagógicas para a transformação da prática docente destes profissionais.

Uma dessas possibilidades é a do “magistrocentrismo” explanada e fundamentada no capítulo 02 deste estudo por meio de Morandi (2008), de cerne eminentemente tradicional, isto é, a prática pedagógica é baseada inteiramente na figura central do professor, sendo ele a única fonte de saber, pressupondo que o aluno é uma verdadeira “folha em branco”, sem nenhuma participação no processo ensino-aprendizagem, o professor “lidera” e “comanda” tudo e os alunos apenas o “seguem”.

O contraponto desta possibilidade pedagógica é feita logo a seguir no mesmo capítulo por Cunha (2010), asseverando que o processo de aprendizagem não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção desses dados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o percurso das pesquisas que envolveram este trabalho, devo expressar a certeza e o sentimento de que há muito ainda a ser visto, pois não houve nenhuma pretensão de esgotar aqui quaisquer reflexões sobre o tema, deixando sempre em aberto novas possibilidades da continuidade das discussões que o envolvem.

Tal estudo me fez revisitar assuntos específicos sobre o ensino jurídico no país, abordando de forma geral, a história da Educação brasileira, principalmente a criação dos cursos de Direito desde seus primórdios até a atualidade, além de aspectos relativos à formação e prática pedagógica de seus professores, objetivando a ampliação do entendimento sobre o tema.

Trata-se de uma investigação cujo desafio foi prazeroso, embora repleto de expectativas e sentimentos de incertezas e angústias, superados passo a passo no desenrolar do processo de amadurecimento da pesquisa, do qual extraí experiências riquíssimas que contribuíram para a ampliação do meu desenvolvimento pessoal e profissional.

O envolvimento profundo na pesquisa reforçou o entendimento de que o ato docente é atividade complexa, cheia de descobertas a cada dia por meio de percepções e experiências, oriundas da prática pedagógica, tendo o professor como sujeito ativo do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, observamos que é mister a formação sólida desse profissional da educação, maximizando o potencial da ação docente, transformando a si e a sociedade, fornecendo saberes importantes na execução da prática pedagógica responsável.

Assim, por meio das técnicas utilizadas, foi possível analisar as narrativas dos sujeitos interlocutores, proporcionando a sua compreensão, permitindo aferir como se dá a prática de ensino do jurista-professor.

Em princípio, o jurista-professor exerce a docência como atividade profissional secundária, porém, como consequência natural de suas atividades forenses. Contudo, percebe-se que tal experiência não é absoluta, nem suficiente no exercício da docência.

Verificou-se, ainda, que a principal formação que origina a docência do jurista-professor se dá através de cursos de pós-graduação, mestrados e doutorados em suas áreas de atuação forense, tornando-se “expert” na matéria escolhida, já que o bacharelado não autoriza a docência per si.

Outro dado interessante da pesquisa abordado na maioria dos relatos, é a busca pela educação continuada com o objetivo de alcançar competência e habilidade docente, mas, no entanto, não logram êxito na obtenção do preparo pedagógico necessário.

É fato que em algumas narrativas observa-se a afirmação de que apenas a experiência e o conhecimento na área jurídica são suficientes para o desempenho docente, olvidando-se, no entanto, ou até mesmo desconhecendo a importância da formação pedagógica, seus benefícios no processo de aprendizagem.

No intuito de refletir e, sobretudo provocar o debate da importância da formação pedagógica do professor de Direito, esta pesquisa buscou conhecer que caminhos estes profissionais necessitam percorrer para tornarem-se completamente preparados como educadores da ciência jurídica.

O interesse pelo tema conforme descrito na Introdução deste trabalho brotou das minhas experiências pessoais e profissionais. Busquei principalmente em Tardif (2008), Tardif & Lessard (2009), Cunha (2010), Franco (2008), Niskier (1989), e Ferraz Júnior (1994), traçar um paralelo entre as ciências da Pedagogia e do Direito, para responder ao

objetivo principal desta dissertação, isto é, compreender a necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o exercício pleno da docência. Tornando-se assim, um jurista-professor completo.

Por este caminho o esforço despendido para manter a coerência das idéias, somado à consciência que sempre tive de que suscitar essa reflexão encontraria resistência entre os meus pares juristas-professores, foi imenso.

Rememorei meus tempos de estudante de Direito quando comecei a reparar tal ausência de preparo pedagógico nos meus próprios professores, todos juristas de nomeada. Recordei também meus primitivos tempos de magistério, antes ainda de tornar-me advogado.

Ao lembrar tudo isso, passando pela minha atual experiência de jurista-professor que me tornei, remodelei as inquietações do pesquisador que me transformei. Nesta minha trajetória pessoal, e principalmente profissional, foi possível refletir como o meu próprio processo de construção pedagógica se deu e acabou por se consolidar, embora tal processo por ser ‘construtivo’ se faça de forma continuada cotidianamente como reconhece Tardif (2008).

Pude perceber no presente estudo que os problemas vivenciados ao longo da minha prática educativa não eram privilégios meus, estes também são comuns aos meus pares juristas-professores.

Assim, busquei situar esta problemática de ausência de formação pedagógica dos professores de Direito num cenário acentuadamente atual, no que se refere à proliferação excessiva das Faculdades de Direito, em que se faz crescer a necessidade desses docentes país afora.

Agregando os resultados dos nossos interlocutores, estes propiciaram descobertas oriundas da imersão nesse mundo docente jurídico do qual fazemos parte. Fomos colhendo dados e interpretando-os, levando-nos a algumas constatações que advieram das narrativas dos partícipes desta dissertação.

Verificou-se que o ingresso na docência jurídica se deu por meio de inúmeras motivações tais como: opção, influências de pessoas, atuação forense, de acordo com as respostas do questionário que foram aprofundadas nas entrevistas. Ratificando as atividades desempenhadas pela Comissão de Educação Jurídica da OAB/SP, objeto de observação oculta e participativa desta pesquisa, quando inspeciona amplamente as Faculdades de Direito por todo o estado de São Paulo, desde as suas edificações e instalações, passando pelas salas de aula, bibliotecas e titulação e formação de seus professores, que se dá por meio de variados cursos de pós-graduação, mestrado e doutorado.

Aquilatamos que nossos sujeitos enxergam a docência como um desdobramento natural de suas carreiras jurídicas, de acordo com as suas falas. Isso converge para explicar a razão pela qual o senso comum ostenta que o êxito como operador do Direito avaliza o ingresso e o desempenho da docência jurídica. Referenciam tal questão no capítulo 02, Pimenta e Anastasiou (2005), em que preconizam que docentes da educação superior, se identificam por meio de suas respectivas qualificações profissionais. Todavia, estes mesmos educadores ao atuarem profissionalmente, tendem a se identificar como professores universitários destacando-se socialmente com certo orgulho o título de professor.

Nesse sentido, referenciam esta pesquisa, além de Tardif (2008), os estudos de Cunha (2010) e Franco (2008), que ressaltam a importância de aprofundamento desta questão no sentido de valorizar a docência como profissão e formação inclusive do jurista-professor.

Destarte, feitas estas obtemperações e reflexões, acreditamos que cumprimos com o desiderato do nosso trabalho, e destacamos que esta pesquisa tem propiciado meditações relevantes que derivam num ressignificado do fazer pedagógico, direcionando-nos à postura crítica do trabalho do jurista-professor para além da sala de aula.

Este trabalho muito nos revelou. Agora sabemos qual o caminho percorrer, isto é, a indispensabilidade da formação pedagógica do jurista-professor.

A atitude reflexiva encaminhou à realização de uma prática pedagógica ressignificadora. Aprendemos mais sobre o ofício de ensinar, sobre os saberes docentes, ponto de convergência dialética do tornar-se jurista-professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABDALLA, M. F. B. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- A TRIBUNA. Editorial. **Caderno 1**, p A 4, edição 8322011, Santos.
- ALVES-MAZZOTI, A. J; GEWANDSSEZAJDER, F. **O Método Nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa qualitativa e quantitativa. São Paulo (SP): Pioneira, 1998.
- ARAÚJO, L. A.; SERRANO, V. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Ed. Saraiva, 2008.
- AZEVEDO, F. et. al. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova 1932 e dos educadores**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- BASTOS, C. R. **Dicionário de Direito Constitucional**. São Paulo: Editora Saraiva, 1994.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BECCARIA, C. **Dos Delitos e das Penas**. RT Textos Fundamentais. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1996.
- BITTAR, E. C. B. **Estudos Sobre Ensino Jurídico**. 2.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2006.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Portugal: Porto Editora, 2000.
- BUENO, E. **Brasil**: Uma História, 05 séculos de um país em construção. São Paulo: Leya, 2010.
- BRANDÃO, Z. (Org). **A Crise dos Paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época, v.35).
- CARDOSO, F. H. Os desafios do ensino superior. **Revista Adusp**, setembro p.15. 1998.
- CAVALCANTE, O. Presidente Nacional da OAB. XXI Conferência Nacional dos Advogados: 20/24 de novembro de 2011. Curitiba, PR. Disponível em www.oabconselhofederal.org.br. Acesso em 22/11/2011.
- CORRÊA, A. F. O. Chasseraux Souto, Leopoldianum. **Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos**. Ano 29. Novembro /2003. n. 79. p. 31 -32. Edição Comemorativa ao Cinquentenário da Faculdade de Direito.
- CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; e VEIGA, C. G. (Org.). **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.
- CUNHA, S. S. da. **Dicionário Compacto do Direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva Editora, 2003.

CUNHA, M. I. **O Bom Professor e sua Prática**. São Paulo: Papyrus Editora, 2010.

_____, M. I. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DURHAM, E.; SAMPAIO, H. (Orgs.). **O Ensino Superior em Transformação**. São Paulo: USP/NUPES, 2001.

ECO, U. **Como Se Faz Uma Tese**. 22.ed. São Paulo: Perspectivas, 2009.

FERRARI, M. **Pedagogia Johann Friedrich Herbart**. Disponível em: www.educarparacrescer.abril.com.br. Acesso em: 01/07/2011.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao Estudo do Direito: Técnica, Decisão e Dominação**. São Paulo: Atlas, 1994.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____, M. A. S. **Didática: embates contemporâneos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2010.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Ed. Centauro, 2008.

FISCHER, A. C. **Exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB): Possíveis contribuições para a melhoria do ensino jurídico**. 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Humanas - Programa de pós-graduação em educação. Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **O Que É Pedagogia**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995, p. 63-78.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1992

IHERING, R. **A Luta pelo Direito: um clássico**. Tradução de Richard Paulo Neto. Editora Rio, 1983.

IOSCHPE, G. Falência da educação brasileira. **Revista Veja**. São Paulo: Abril Editora, 1966, ano 39, n.29, 26 jul.2006.

LEITE, M. C. L. **Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZILLI, S. **Orientações de Dissertações e Teses**: em que consiste? São Paulo: Ed. Junqueira & Marin, 2009.

MORANDI, F. **Introdução à Pedagogia**. São Paulo: Editora Ática - Série Essencial, 2008.

MOROZ, M; GIANFALDONI, H. O processo de pesquisa: iniciação. 2.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

NISKIER, A. **Educação Brasileira**: 500 anos de História, 1500/2000. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1989.

_____, A. **10 anos de LDB**: uma visão crítica. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2007.

OAB; Ordem dos Advogados do Brasil. **OAB Ensino Jurídico**: Balanços de uma Experiência. Brasília: Conselho Federal, 2006. Disponível em: www.oabconselhofederal.org.br. Acesso em: 20/06/2011.

_____. A Advocacia e o Florescimento de São Paulo. Jornal do Advogado. Editorial. Órgão Oficial da Ordem dos Advogados do Brasil, Seção de São Paulo e da CAASP. No. 364 – Ano XXXVII – Páginas 18/19/20. Agosto de 2011.

PAUPÉRIO, A. Machado. **Introdução à Ciência do Direito**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1972.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

PINHEIRO, R. L. **História Resumida do Direito**. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1983.

PONTES, R. A. F. **A Construção da Autoria Pedagógica na Formação de Educadores**. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Santos, 2007.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres (et al.). São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, E. R. **Santos**: grande centro universitário. Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0250g.htm>. Acesso em 12 dez., 2011.

RODRIGUES, G. O Direito Internacional Público em 1953-1957: Cenários, temas de destaque, currículo e obras gerais. In: Leopoldianum. **Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos**. Ano 29. Nov/2003. n. 79. p. 73–84. Edição Comemorativa ao Cinquentenário da Faculdade de Direito.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. São Paulo Ed. Martins Fontes, 1999.

RUDIO, F. V. **Introdução ao Projeto de Pesquisa Científica**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

RUZON, B. P. **Filhos de Coimbra: Uma História do Ensino Jurídico Brasileiro**. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n.º. 1201, 15 out. 2006. Disponível em <http://jus.uol.com.br/revista/texto/9039>. Acesso em: 04/03/2011.

SANTANA, L. R. A. N. G. **Quando Engenheiros Tornam-se Professores**. Dissertação de Mestrado em Educação. 2008. Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT).

SANTOS, A. R. dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SANTOS, E. S. **Ensino Jurídico no Brasil: Breve Histórico E Suas Perspectivas Pedagógicas**, 2010. Disponível em: www.gestaouniversitaria.com.br.

_____, E. S. **O Jurista-Professor**: 2011. Disponível em: www.gestaouniversitaria.com.br.

SCHAFRANSKI, M. D. **Pedagogia No Ensino Superior Sociedade Cognitiva**. Curitiba: Ed. Juruá, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SZYMANSKI, H (Org.). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a pratica reflexiva**. 3.ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, M; LESSARD, C. **O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. São Paulo: Ed. Vozes, 2009.

TEIXEIRA, F; DANTAS, J. **História do Brasil: da colônia à república**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1979.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação: a observação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v. 5).

VIEIRA, S. L. **A Educação nas Constituições Brasileiras: Texto e Contexto**. Brasília: Est. Pedag. v. 88. n. 219, maio/ago, 2007.

VILLA, M. A. **A História das Constituições Brasileiras: 200 anos de luta contra o arbítrio**. São Paulo: Editora Leya, 2011.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2006.

ANEXO I**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

- 1) Tendo em vista sua trajetória profissional, como se deu seu ingresso no magistério jurídico?

- 2) O professor de direito deve preparar previamente a suas aulas? Em caso afirmativo, como?

- 3) Sua experiência prática profissional forense auxilia de alguma forma sua atividade docente jurídica?

- 4) No ensino jurídico, há preocupação por parte das Instituições, com a formação pedagógica dos professores de Direito?

- 5) No seu sentir, deveria haver, além do conhecimento técnico, também um saber pedagógico por parte dos professores de direito?

6) Na sua opinião, a formação técnica em direito é suficiente para o magistério jurídico?

7) Há nas Instituições de Ensino Jurídico, algum plano de aula? Em caso positivo, quem elabora? Há formação didática nesta elaboração?

8) Como se dá o processo de tornar-se professor a partir da prática profissional?

9) Como se deu a sua formação didática?

10) No seu sentir é possível aprender a lecionar matéria jurídica tendo como paradigma somente a prática forense e profissional?

ANEXO II**ENTREVISTA**

1. Como você aprendeu a dar aulas?

2. O que ajudou na sua aprendizagem como professor?

3. Quais as dificuldades que enfrenta na docência?

ANEXO III



COMISSÃO DE ENSINO JURÍDICO COMPOSIÇÃO

<http://www.oabsp.org.br/comissoes2010/ensino-juridico>

Rua Anchieta, 35 - 1º andar CEP - 01016-900

Fone: (11) 3244-2013 / 2014 / 2015

Fax: (11) 3244-2011

ensino.juridico@oabsp.org.br

▪ **Presidente**

João Luiz Ribeiro dos Santos

▪ **Vice-Presidente**

José Wellington Pinto

▪ **Secretário**

Fabício Dorado Soler

▪ **Membros Efetivos**

Adriana Galvão Moura Abílio

Alamiro Velludo Salvador Netto

Alysson Leandro Barbate Mascaro

Antônio Jorge Pereira Júnior

Edson Mendonça Junqueira

Edson Thomas Ferroni

Edison Santana dos Santos

Evaldo Amaro Vieira

Esther Bueno Soares

Fernando Frederico de Almeida Júnior

Fernando Passos

Guilherme Álvares Borges

Horácio Conde Sandalo Ferreira

Jamil Gonçalves do Nascimento

Jamile Gebrael Estephan

Jeferson Iori

João Francisco de Azevedo Barretto

Luís Roberto Thiesi
Luiz Alan Pinto Lordello
Luiz Antônio Soares Hentz
Marcelo Hilker Altieri
Márcio Rogério Vanalli
Peter Panutto
Regina Célia Martinez
Rodrigo Alves da Silva
Sérgio Pereira Braga
Tânia Teixeira Laky de Sousa
Tiago Romano
Ulisses Meneguim
Vitor Monacelli Fachinetti Júnior

▪ **Membros Colaboradores**

Andréa Lupo
Ariane Patrícia Gonçalves
Elaine Rodrigues de Albuquerque Prado
Eudes Vítor Bezerra
Gustavo César Gandolfi
Hugo Gomes Zaher

▪ **Membros Consultores**

Edmundo Alves de Oliveira
João Virgílio Tagliavini
Jozimeire Angélica Vieira da Silva

APRESENTAÇÃO

A Comissão Especial de Ensino Jurídico da Seccional de São Paulo da Ordem dos Advogados do Brasil, no espírito da missão institucional que lhe é confiada, tem a finalidade de fiscalizar, avaliar e orientar o ensino jurídico no âmbito do Estado de São Paulo.

Sempre que possível e desde que coincidentes os preceitos e interesses institucionais, esta Comissão deve atuar em conjunto com as Universidades, Centros Universitários, Faculdades de Direito e, fundamentalmente, o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, visando contribuir e colaborar para a evolução e aperfeiçoamento dos cursos jurídicos no Brasil.

Para o desenvolvimento de seus trabalhos, além das atividades ordinárias inerentes à competência funcional desta Comissão, foram criados dois Grupos de Trabalho (GT), denominados Experiências Exemplares e Currículo, Metodologia e Avaliação, sob as coordenações dos Profs. Jean Paul Cabral Veiga da Rocha e Fernando Aguillar, que objetivam estudar, debater e consolidar informações acerca do desenvolvimento dos Cursos de Direito no Brasil, mediante a análise pragmática de experiências, currículos e metodologias das Instituições de Ensino a serem destacadas no cenário nacional.

No contexto atual do ensino jurídico no país, e tendo em vista a grande expressão dada ao tema da reforma universitária no cenário nacional, esta Comissão manifesta seu incondicional apoio ao rigor e aprimoramento dos critérios de autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos de Direito, adotando-os integralmente na sua política de atuação perante as instituições de ensino jurídico no Estado de São Paulo.

Art. 1º. A Comissão de Ensino Jurídico da OAB/SP será composta de:

I – Membros Efetivos, dentre eles o Presidente, o Vice-Presidente e o Secretário;

II – Membros Colaboradores.

§ 1º - Compete ao Presidente da Seccional, através de portaria, à designação e a exoneração dos Membros Efetivos, e dos Membros Colaboradores da Comissão, que poderão ser indicados pelo Presidente da Comissão.

§ 2º - Os Membros da Comissão exercerão função gratuita e de confiança, constando, no prontuário dos mesmos, o exercício da função, considerado de relevante interesse público e para a advocacia.

§ 3º - Em caso de vacância do cargo do Presidente, o Presidente da Seccional designará o respectivo sucessor.

§ 4º - As funções de Membro Efetivo ou Membro Colaborador são incompatíveis com o exercício de atividades suscetíveis de comprometer-lhes a independência ou a isenção.

§ 5º - Fica autorizado integrar as comissões estudantes de Direito, selecionados através da Comissão de Desenvolvimento Acadêmico, que nelas desempenharem funções obtendo certificados de participação.

§ 6º - Será requisito para integrar as Comissões a inexistência de apenamento por infração disciplinar.

Art. 2º. A Comissão terá como sede as instalações da Seccional, e contará com funcionário para apoio de secretaria, integrante do Pool de Comissões.

I - a Comissão reunir-se-á uma vez por mês, mediante convocação de seu Presidente, expedida, sempre que possível, com cinco dias de antecedência da data.

Art. 3º. Compete à Comissão de Ensino Jurídico:

I - assessorar a Ordem dos Advogados do Brasil – Seção São Paulo, sua Diretoria no encaminhamento das matérias de sua competência:

a) no espírito da missão institucional que lhe é confiada, tem a finalidade de fiscalizar, avaliar e orientar o ensino jurídico no âmbito do Estado de São Paulo;

b) atuar em conjunto com as Universidades, Centros Universitários, Faculdades de Direito e, fundamentalmente, o Ministério da Educação e Cultura - MEC e a Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo, visando contribuir e colaborar para a evolução e aperfeiçoamento dos cursos jurídicos no Brasil;

c) fomentar a criação de Grupos de Trabalho (GT), que objetivam estudar, debater e consolidar informações acerca do desenvolvimento dos Cursos de Direito no Brasil, mediante a análise pragmática de experiências, currículos e metodologias das Instituições de Ensino a serem destacadas no cenário nacional.

d) apoiar as iniciativas ao rigor e aprimoramento dos critérios de autorização, reconhecimento e avaliação dos cursos de Direito, adotando-os integralmente na sua política de atuação perante as instituições de ensino jurídico no Estado de São Paulo;

II - elaborar trabalhos escritos, inclusive pareceres, promover pesquisas, seminários e demais eventos que estimulem o estudo, a discussão e a defesa dos temas respectivos;

a) os pareceres serão aprovados pela comissão e submetidos à Presidência da Seccional, previamente à sua divulgação.

§ 1º - A Comissão desenvolverá juntamente com o Departamento de Cultura e de Eventos, uma agenda de Seminários, Palestras e mesas de debates dentre outros eventos na Seccional e nas Subseções.

III - cooperar e promover intercâmbios com outras organizações de objetivos iguais ou assemelhados;

IV - criar e manter atualizado centro de documentação relativo às suas finalidades;

V - manter contato permanente com as comissões congêneres no Conselho Seccional, informando-a sobre as atividades desenvolvidas e as diligências realizadas no sentido da mútua colaboração.

Art. 4º. Ao Presidente da Comissão compete:

I – propor a nomeação, pelo Presidente da Seccional, de membros que irão compor Grupos de trabalho, na qualidade de Membros Efetivos e/ ou Colaboradores, tantos quantos necessários para o cumprimento e andamento dos projetos elaborados pela Comissão;

II - convocar e presidir as reuniões;

III - designar relatores, relatores substitutos ou parciais, para os processos ou relatá-los pessoalmente;

IV - a qualquer momento, redistribuir processos ou solicitar a devolução dos que tenham sido distribuídos;

V - propor a criação de grupos de estudos e a designação de seus Membros, bem como de membro coordenador de cada grupo específico, podendo, este nomear assessores dentre aqueles integrantes do mesmo grupo de estudo;

VI - determinar a realização de diligências no âmbito da competência da Comissão;

VII - autorizar a presença de terceiros nas reuniões da Comissão;

VIII - dar conhecimento aos Membros, nas reuniões, de todo o expediente recebido;

IX - solicitar pareceres aos Membros da Comissão;

X - submeter à votação as questões sujeitas à deliberação da Comissão e proclamar o resultado;

XI - desempatar as votações;

XII - resolver as questões de ordem;

XIII - assinar, com o Secretário, as atas das reuniões, depois de aprovadas pela Comissão;

XIV - representar a Comissão junto à Presidência e à Diretoria, quando convocado para tal fim;

XV - submeter à Diretora responsável as deliberações e os expedientes da Comissão.

Art. 5º. Compete ao Vice-Presidente designado pelo Presidente da Seccional, substituir a Presidente nas suas faltas e impedimentos e executar as atribuições por ela delegadas.

Art. 6º. Ao Secretário da Comissão compete:

I - substituir o Presidente em suas faltas e impedimentos, na ausência do Vice-Presidente;

II - organizar a pauta e dirigir os trabalhos de secretaria da Comissão;

III - elaborar os expedientes e providenciar as medidas necessárias às comunicações da Comissão;

IV - secretariar as reuniões;

V - elaborar a ata de cada reunião, para apreciação na reunião subsequente, assinando-a com a Presidente;

VI - organizar e manter atualizado o centro de documentação relativo às finalidades da Comissão.

Art. 7º. Aos Membros Efetivos compete:

I - relatar os processos que lhes couberem por distribuição e propor as diligências necessárias;

II - participar das reuniões da Comissão, justificando por escrito suas ausências.

Art. 8º. Aos Membros Colaboradores compete:

I – oferecer pareceres, quando solicitados pelo Presidente da Comissão ou pelo Presidente da Seccional;

II – participar das reuniões, quando convidados, justificando por escrito as suas ausências;

Parágrafo único. Os Membros Consultores têm direito a voz nas reuniões da sua respectiva Comissão.

Art. 9º. Para deliberação das Comissões exige-se a presença mínima de metade dos Membros Efetivos.

Art. 10º. Nas reuniões ordinárias observa-se a seguinte ordem:

I - discussão, votação e aprovação da ata anterior;

II - comunicações da Presidente;

III - ordem do dia;

IV - expediente e comunicações dos presentes.

§ 1º - A ordem dos trabalhos ou da pauta poderá ser invertida, a critério da Presidente da Comissão.

Art. 11º. Mediante convocação do Diretor da Seccional, poderão ser realizadas reuniões conjuntas de duas ou mais Comissões.

Parágrafo único. As reuniões previstas no caput serão presididas pelo Presidente da Comissão designado pelo Diretor Seccional.

Art. 12º. Poderá a Presidente ou a sua substituta convocar reuniões extraordinárias.

Parágrafo único. As reuniões extraordinárias deliberarão sobre os assuntos que motivaram a sua convocação.

Art. 13º. As deliberações sobre os projetos e pareceres apresentados pelos Grupos de estudo poderão ou não ser adotadas pela Presidente da Comissão, que após aprovação, submeterá ao Presidente da Seccional.

Art. 14º. Caberá ao Presidente da Seccional, resolver os casos omissos.

São Paulo, 4 de setembro de 2008.

ANEXO IV

Leis Históricas

Lei de 11 de Agosto de 1827

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

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

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

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

- Art. 2.º - Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.
- Art. 3.º - Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.
- Art. 4.º - Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.
- Art. 5.º - Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

- Art. 6.º - Haverá u Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessarios.
- Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregaçãõ, servirão interinamente; submettendo-se porém á approvaçãõ da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.
- Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvaçãõ da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.
- Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvaçãõ, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sô os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.
- Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregaçãõ dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberaçãõ da Assembléa Geral.
- Art. 11.º - O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execuçãõ da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

(L.S.)

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de Lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o Decreto da Assembléa Geral Legislativa que houve por bem sancionar, sobre a criaçãõ de dous cursos juridicos, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada a fl. 175 do livro 4.º do Registro de Cartas, Leis e Alvarás. - Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 17 de agosto de 1827. – Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta Carta de Lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 83 do livro 1.º de Cartas, Leis, e Alvarás. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Demétrio José da Cruz.

ANEXO V

CASA AMARELA



"A Casa Amarela"
Embrião da Unisantos - 1953