



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**IZAAC LOBO DE MESQUITA**

**A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO  
HUMANÍSTICA**

**RIO BRANCO – AC**

**2020**

**IZAAC LOBO DE MESQUITA**

**A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Miranda de Lima (PPGE/UFAC)

**Linha de pesquisa:** Formação de Professores e Trabalho Docente.

**RIO BRANCO – AC**

**2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

- M582d Mesquita, Izaac Lobo de, 1989 -  
A docência do ensino jurídico: desafios da formação humanística / Izaac Lobo de Mesquita; orientadora: Dra. Elizabeth Miranda de Lima. – 2020.  
232 f.: il.; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação. Rio Branco, 2020.  
Inclui referências bibliográficas e apêndices.
1. Docência. 2. Pedagogia Universitária. 3. Direito. I. Lima, Elizabeth Miranda de (orientadora). II. Título.

CDD: 370

---

Bibliotecário: Uéilton Nascimento Torres CRB-11º/1074.

**IZAAC LOBO DE MESQUITA**

**A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO  
HUMANÍSTICA**

**DATA DA DEFESA E APROVAÇÃO: 05/11/2020**

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elizabeth Miranda de Lima**  
Orientadora e Presidente da Banca  
PPGE/UFAC

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ednaceli Abreu Damasceno**  
Examinadora Interna  
PPGE/UFAC

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Isabel de Almeida**  
Examinadora Externa  
FE/USP

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria**  
Examinadora Suplente  
PPGE/UFAC

**RIO BRANCO – AC**

**2020**

Dedico esse trabalho à madame Justiça, que há muito tempo tirou férias desse país, e em reconhecimento aos impostores que tomaram o seu lugar. Dedico todo o esforço necessário ao desenvolvimento dessa pesquisa à Majestade Educação, desfavorecida, atacada e sem coroa, mas que, como toda verdadeira rainha, não se curva a falsos reis.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Osmar de Mesquita e Maria da Soledade Lôbo de Mesquita, pelos ensinamentos de toda vida, pelos exemplos de retidão e pelo imensurável apoio. Nunca poderei compensá-los por tudo que fizeram por nós.

À minha esposa, Natália Hegla Cruz Lôbo Mesquita e ao meu filho, Osmar Lôbo de Mesquita, pelo amor que nos une. Obrigado por fazerem de mim uma pessoa melhor e, sem dúvida, mais feliz.

Ao meu irmão, Edmar de Mesquita e à minha irmã, Ligia Lobo Mesquita, pela amizade e companheirismo que sedimentam nossa relação e que resistem ao tempo e a distância.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima, pelas orientações lúcidas e competentes, pela relação de respeito, pela confiança e pela generosidade com que norteou a presente pesquisa. Fico extremamente grato pelos momentos de rica aprendizagem que marcaram nossa convivência.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, uma das pessoas mais amáveis que conheci, pelas orientações preliminares e sugestões de pesquisa e de leituras.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Ednaceli Abreu Damasceno e Dr.<sup>a</sup> Maria Isabel de Almeida, profissionais de notório saber pedagógico, que gentilmente aceitaram compor nossa banca, prontificando-se a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Às instituições e aos sujeitos participantes da pesquisa por contribuírem na realização deste trabalho de maneira atenciosa e responsável e sem os quais não seria possível conhecer a realidade pesquisada.

A todos os docentes que compõem o Programa de Mestrado da UFAC, bem como aos meus colegas de turma, pelas valiosas lições, úteis não somente para esta investigação, mas também para o meu fazer pedagógico.

À URCA e à UFAC, instituições de ensino superior públicas e de qualidade onde pude realizar minha formação universitária para além do ensino de um ofício, edificando-me ainda como pessoa humana.

PINTURA ÓLEO SOBRE TELA – TÍTULO: JUSTIÇA



Autor: Fabiano Millani

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/12244230208904732/>

## RESUMO

O presente trabalho, situado no âmbito da pedagogia universitária, tem como foco o trabalho docente nos cursos de Direito a fim de compreender de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do Direito. Quanto aos sujeitos de pesquisa, foram priorizados aqueles que lecionavam disciplinas propedêuticas, cuja intencionalidade curricular se adequaria à proposta de educação humanística e humanizadora. Nesses termos, foram selecionadas as duas instituições participantes, uma pública e uma privada, com um grupo total de dezesseis professores participantes. Fixando-se o objetivo geral de “compreender a prática dos professores de Direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do Direito”. Ademais, a presente pesquisa tem por base os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético que, alicerçado em princípios epistemológicos e ontológicos, constituem-se como uma visão de mundo e como uma metodologia de pesquisa. Dada a natureza exploratória da investigação que busca maior familiaridade com o problema, considerando os mais variados aspectos do objeto de estudo, os procedimentos de pesquisa envolveram levantamento bibliográfico, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas com sujeitos diretamente relacionados, aplicação de questionário complementar e observações de sua atuação na sala de aula. A prévia e simultânea consulta bibliográfica, guia para toda a investigação, assentou-se especialmente nas contribuições de Almeida e Pimenta (2014), Antunes (2004), Azzi (2005), Contreras (2012), Cunha (2010), Duarte (2008 e 2017), Freire (1999 e 2002), Frigotto (2001), Giroux (1997), Gómez (1995), Ignácio (2017), Marx (1998, 2004 e 2011), Pimenta e Anastasiou (2002), Rodrigues (1997), Saviani (2008), Schön (1995) e Torres (2014). Dentre os principais documentos pedagógicos analisados podemos citar o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e a Matriz Curricular de cada instituição e o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito. Os dados coletados demonstraram um corpo docente predominantemente formado por homens, com cerca de 40 anos e autodeclarados brancos, mas também demonstraram diferenças substanciais entre as instituições pública e privada, revelando que os professores da instituição pública tinham maior grau de formação e maior tempo dedicado à profissão docente. Ao final foi possível concluir que, embora os entrevistados tenham acenado para a valorização de uma dimensão mais humanista do Direito, prevalece no cotidiano escolar um modelo de ensino tradicional e catedrático, verificando-se especialmente: a centralidade da aula nos professores, o foco nos conhecimentos sistematizados, a ausência de interdisciplinaridade e a falta de problematização das disciplinas. Tais questões estariam associadas à carência de formação pedagógica (inicial e continuada) e à consequente ausência de reflexão sobre a natureza e finalidades da docência.

**Palavras-chave:** Docência. Pedagogia Universitária. Direito. Humanidades.



## ABSTRACT

The present work, located within the scope of university pedagogy, focuses on teaching work in law courses in order to understand how pedagogical practice in legal education has contributed to the humanistic training of law professionals. As for the research subjects, priority was given to those who taught propaedeutic disciplines, whose curricular intentionality would suit the proposal of humanistic and humanizing education. In these terms, the two participating institutions, one public and one private, were selected, with a total group of sixteen participating teachers. Establishing the general objective of “understanding the practice of Law professors who work in the universities of Rio Branco, seeking to clarify to what extent this activity contributes to the humanistic training of Law professionals”. Furthermore, the present research is based on the epistemological assumptions of Historical-Dialectical Materialism, which, based on epistemological and ontological principles, constitute both a worldview and a research methodology. Given the exploratory nature of the investigation that seeks greater familiarity with the problem, considering the most varied aspects of the object of study, the research procedures involved bibliographic survey, documentary research, semi-structured interviews with directly related subjects, application of a complementary questionnaire and observations of its performance in the classroom. The previous and simultaneous bibliographic consultation, guide for all research, was based especially on the contributions of Almeida and Pimenta (2014), Antunes (2004), Azzi (2005), Contreras (2012), Cunha (2010), Duarte (2008 and 2017), Freire (1999 and 2002), Frigotto (2001), Giroux (1997), Gómez (1995), Ignácio (2017), Marx (1998, 2004 and 2011), Pimenta and Anastasiou (2002), Rodrigues (1997), Saviani (2008), Schön (1995) and Torres (2014). Among the main pedagogical documents analyzed we can mention the Institutional Pedagogical Project - PPI, the Institutional Development Plan - PDI and the Curricular Matrix of each institution and the Curricular Pedagogical Project of the Law Course. The data collected showed a predominantly male faculty, around 40 years old and self-declared white, but also showed substantial differences between public and private institutions, revealing that public school teachers had a higher degree of education and more time dedicated to teaching. In the end, it was possible to conclude that, although the interviewees pointed to the appreciation of a more humanistic dimension of Law, a traditional and full-scale teaching model prevails in school life, especially with the centrality of the class in teachers, the focus on systematized knowledge, the absence of interdisciplinarity and the lack of problematization of the disciplines. Such questions would be associated with the lack of pedagogical training (initial and continuing) and the consequent absence of reflection on the nature and purposes of teaching.

**Key-words:** Teaching. University Pedagogy. Law Courses. Humanities.

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAD	- Análise Automática do Discurso
ANPEd	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAp	- Colégio de Aplicação
CAPES	- Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEED	- Comissão de Especialistas de Ensino de Direito
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
EaD	- Educação a Distância
ENADE	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
FAAO	- Faculdade da Amazônia Ocidental
FMU	- Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
IFRN	- Instituto Federal do Rio Grande do Norte
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
NIEAD	- Núcleo de Interiorização e Educação a Distância
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
PAE	- Programa de Aperfeiçoamento de Ensino
PARFOR	- Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI	- Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB	- Produto Interno Bruto
PIBID	- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.
PPC	- Projeto Pedagógico de Curso
PPI	- Projeto Pedagógico Institucional
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PUCRS	- Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUCSP	- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEM	- Universidade Estadual de Maringá

UFAC	- Universidade Federal Do Acre
UFJF	- Universidade Federal De Juiz de Fora
UFRJ	- Universidade Federal Do Rio de Janeiro
UFV	- Universidade Federal De Viçosa
UNESC	- Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UniNorte	- Centro Universitário do Norte
UNIVÁS	- Universidade do Vale do Sapucaí
URCA	- Universidade Regional do Cariri
USP	- Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – DELINEAMENTOS DA PESQUISA</b> .....	20
1.1. ORIGEM DO OBJETO DA PESQUISA E SUA PROBLEMATIZAÇÃO .....	20
1.2. O OBJETO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA .....	31
1.3. PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO .....	51
1.3.1. Trabalho como categoria central da formação humana .....	51
1.3.2. A relação entre intencionalidades formativas e o trabalho docente: uma perspectiva humanística e humanizadora para além da técnica racionalista?.....	65
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	80
2.1. TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA .....	80
2.1.1. A problemática, questões e objetivos da pesquisa .....	83
2.1.2. Definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....	87
2.1.3. Materialismo histórico-dialético como síntese do pensamento moderno .....	97
<b>CAPÍTULO 3 – A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO EM PERSPECTIVA HUMANISTA E EMANCIPADORA</b> .....	113
3.1. BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO BRASILEIRO .....	113
3.2. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR .....	123
3.3. INTENCIONALIDADES FORMATIVAS E TRABALHO DOCENTE NAS PALAVRAS E PRÁTICAS DAS INSTITUIÇÕES E DOS SUJEITOS DA PESQUISA .....	135
3.3.1. Um olhar crítico para os cursos de direito das instituições participantes a partir da análise documental .....	135
3.3.2. A prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa e a proposta de educação humanista e humanizadora .....	155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	188
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	195
<b>APÊNDICES</b> .....	203
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA .....	203
APÊNDICE II – QUESTÕES COMPLEMENTARES APRESENTADAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR MEIO DE QUESTIONÁRIO .....	205
APÊNDICE III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO .....	206
APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL .....	207
APÊNDICE V – QUADRO DE SUJEITOS DA PESQUISA E DISCIPLINAS LECIONADAS POR ESTES .....	208

APÊNDICE VI – MATRIZ CURRICULAR DA “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 01” .....	209
APÊNDICE VII – MATRIZ CURRICULAR DA “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 02” .....	213
APÊNDICE VIII – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS LECIONADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA VINCULADOS À “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 01” .....	216
APÊNDICE IX – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS LECIONADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA VINCULADOS À “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 02” .....	218
APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....	221
APÊNDICE XI – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	223
APÊNDICE XII – QUADRO DE TRABALHOS ACADÊMICOS MAPEADOS .....	224
APÊNDICE XIII – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM NÚMEROS.....	226

## INTRODUÇÃO

Intrigante o fato de que tanto o sistema judiciário quanto a estrutura educacional brasileira são historicamente instrumento de manutenção das relações de poder, dominação e opressão, mas que, paradoxalmente, a justiça e a educação são capazes de desempenhar um papel transformador nessa mesma sociedade. A escola – e entenda-se o termo “escola” quando usado neste trabalho em seu sentido amplo, incluindo-se nele a educação superior –, que é muitas vezes criticada por ser reprodutora das desigualdades sociais, por meio da ação daqueles que a compõem, é capaz de atuar na emancipação do sujeito, promovendo uma educação humanista e humanizadora. Intitulado “A docência do ensino jurídico: desafios da formação humanística”, o presente trabalho foi desenvolvido no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, para obtenção do título de Mestre em Educação, vinculado à linha de pesquisa sobre a Formação de Professores e Trabalho Docente. E é especificamente a prática pedagógica o objeto dessa pesquisa, mais precisamente dos professores dos cursos de Direito, buscando compreender de que modo é possível, mesmo em meio aos avanços do neoliberalismo e seus desdobramentos no campo educacional, desenvolver um trabalho pedagógico humanizador.

Tal curiosidade científica mistura-se à história do autor uma vez que a docência e o universo jurídico fazem parte de sua trajetória profissional. O autor da presente pesquisa, conforme restará melhor esclarecido no tópico dedicado à “Origem do objeto da pesquisa e sua problematização”, é licenciado em filosofia e bacharel em Direito, dividindo-se entre as atividades do magistério e da advocacia privada. Se por um lado a formação filosófica e a experiência como professor contribuíram na compreensão de que a educação precisa ser desenvolvida omnilateralmente, para além da racionalidade técnica; por outro lado, a experiência da formação inicial no curso de Direito apresentou um contexto particular de grandes dificuldades para a implementação de uma proposta educacional humanista e humanizadora.

No que se refere ao ideário de educação omnilateral, encontra-se fundamentada em pressupostos conceituais basilares que serão melhor desenvolvidos no corpo da dissertação, tais como: o entendimento de que o trabalho pedagógico é uma práxis, portanto, percebido na unidade indissolúvel teoria-prática; a compreensão de que, em termos de formação científica e cidadã, a educação superior se constitui como continuidade à educação básica de

modo que as finalidades pedagógicas devem permanecer em sintonia; o entendimento de que a educação superior é território de conflito de interesses, encontrando-se ameaçada pelo paradigma tecnicista e seus valores que desqualificam o trabalho docente e promovem uma formação unilateral; a compreensão de que, ainda que prevaleça no senso comum uma visão positivista do Direito, a formação jurídica humanista e humanizadora é aquela que valoriza os aspectos ligados à vida das pessoas, aspectos sociais e culturais, não se resumindo à transmissão dos conhecimentos relativos à organização e aplicação das leis, mas passando ainda pelo diálogo aberto entre professor e aluno, pela ponderação crítica das normas e da realidade concreta, visando sua transformação.

No que tange às citadas experiências prévias do autor, elas evidenciaram a possibilidade de que a formação jurídica, por uma série de fatores, esteja valorizando bem mais os conteúdos técnicos, com a prevalência de aulas magistrais e expositivas, centradas no conteúdo sistematizado e desconsiderando as características pessoais dos alunos. Compreendendo que uma formação nesses moldes não contribuiria para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de refletir criticamente sobre as relações sociais e de transformar o contexto no qual se inserem, constatamos uma problemática que merecia ser investigada cientificamente, com método e rigor.

Dadas essas questões, firmou-se que a problemática central da presente investigação se expressaria na seguinte pergunta: “de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do Direito?”. Nesse sentido, embora se saiba que o processo de ensino-aprendizagem é resultado de uma série de fatores, optou-se metodologicamente por delimitar a presente problemática às questões diretamente relativas à prática pedagógica. Quanto a isso, dois pontos precisam ser esclarecidos: o motivo da escolha do objeto e o sentido específico de prática pedagógica.

Quanto ao sentido específico de prática pedagógica, é preciso diferenciá-lo do termo trabalho docente para que não se venha a cair em um erro muito comum. Sabe-se que o trabalho docente vai muito além daquele exercido em sala de aula no contato direto com os alunos. Em sintonia com as normas constitucionais, o trabalho docente na universidade se desenvolve sobre o tripé do ensino, pesquisa e extensão. Para mais, na escola de educação básica, além da sala de aula, o professor participa da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, do processo de planejamento das atividades da instituição, de reuniões, conselho de classe, atividades cívicas e outras. Nesse sentido, compreendendo a diversidade e complexidade do trabalho docente e compreendendo também que a proposta

da presente pesquisa vai ao encontro da relação professor-aluno circunscrita à sala de aula, é que definiu-se que o objeto desta investigação seria a prática pedagógica.

É óbvio que a qualidade do processo educacional, incluindo-se a formação superior e jurídica, não se limita ao fazer pedagógico, mas é resultado também de inúmeras outras questões ligadas ao contexto social, cultural, econômico... Ademais, o professor não é o único ator a ser considerado, mas o estudante, a instituição, a comunidade e o Estado são fundamentais para a construção de uma educação transformadora. Contudo, também é fato que no núcleo de todos os esforços está a práxis pedagógica, a atuação do professor como principal profissional da educação. Não se reputando viável uma pesquisa de tudo para encontrar os caminhos de uma formação humanística no Direito, alegamos-nos em investigar de que modo a prática pedagógica dá sua contribuição para essa intencionalidade. E, embora seja esse o núcleo do trabalho, buscou-se perquirir as causas dessas práticas, passando, portanto, pelas intencionalidades formativas do professor, pelas suas motivações, pela sua concepção de educação e de boas práticas pedagógicas, pela sua relação com a instituição de ensino na qual se insere.

Ademais, parece claro que, para responder tais perguntas por meio de uma pesquisa de campo, seria necessário delimitá-la a um espectro realizável, efetuar um recorte temporal e territorial que permitisse a aplicação dos instrumentos de coleta e o correto tratamento dos dados levantados. O recorte temporal encontra-se no presente, é a atual prática pedagógica que se pretende conhecer, coincidindo, portanto, o tempo destinado à pesquisa nos limites da abrangência temporal do programa de mestrado. Dadas ainda as capacidades logísticas do trabalho de pesquisa realizado por um único pesquisador foi preciso realizar o recorte territorial para alcançar um número reduzido de cursos de Direito situados na cidade de Rio Branco-AC.

Definiu-se para o trabalho, desse modo, o objetivo geral de “compreender a prática dos professores de Direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do Direito”. Seria essa, então, a síntese do que se pretende alcançar, uma questão de natureza puramente exploratória.

O propósito seria o de, valendo-se de metodologia científica, identificar o paradigma pedagógico que tem norteado a prática pedagógica dos professores de Direito nas instituições de nível superior de Rio Branco para, a partir daí, compreender os fundamentos do fazer pedagógico identificado. Nesta linha, será necessário perceber ainda qual a



concepção de ciência jurídica se identifica nas falas dos professores, como eles enxergam seu próprio fazer, que objetivos almejam, como desenvolvem sua prática pedagógica, se valorizam mais os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista do Direito, quais métodos avaliativos utilizam e o que se pretende aferir e, além disso, se os professores tem recebido auxílio das instituições a que se vinculam para desenvolver o uma proposta de ensino humanista.

De acordo com Gil (2002, p. 18), as pesquisas podem ser classificadas quanto às suas motivações em dois grandes grupos: as pesquisas “puras”, oriundas na simples necessidade ou desejo de conhecer, e as “aplicadas”, que buscam uma finalidade prática, uma utilidade a se extrair dos resultados da pesquisa. Contudo, é preciso ter em mente que as razões que levam a realização de um tipo de pesquisa não excluem as do outro tipo, ou seja, ainda conforme Gil, pesquisas puras podem fornecer conhecimentos para uma aplicação prática imediata e pesquisas aplicadas podem levar a descoberta de princípios científicos.

A presente pesquisa tem natureza exploratória classificando-se mais facilmente naquilo que poderíamos chamar de pesquisa “pura”, pois objetiva compreender a prática dos professores de Direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do Direito. Entretanto, dada a função social do pesquisador, faz-se implícito que dentre as razões da presente investigação está a de servir como instrumento de reflexão sobre a prática docente, levando-a a se aproximar mais de uma proposta de educação humanista. No centro da presente pesquisa está a educação superior e suas finalidades no cenário social global e também no tocante aos indivíduos que aí operam. Percebendo a educação superior como um Direito social, como um serviço público fundamental, é preciso assumir o compromisso histórico de refletir sobre ela, compreendê-la, defendê-la, criticá-la e repensá-la.

Compreendendo que a metodologia não é um agrupamento de normas universais e desligadas de pressupostos filosóficos, tem-se que a mesma não se esgota em sua dimensão aplicada, tampouco há real separação entre as técnicas de pesquisa e a concepção de mundo assumida pelo pesquisador. Logo, é preciso esclarecer que a presente pesquisa tem por base os pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético, entendendo-se ser o método geral que melhor se adequa ao objeto de estudo escolhido, uma vez que a construção do trabalho docente como categoria possui uma carga de subjetividade que não pode ser aferida apenas quantitativamente. Conforme se faz constar em tópico próprio, o

Materialismo Histórico-Dialético é uma concepção ou corrente filosófica com gênese nas concepções teóricas marxistas que, sendo dialética, opõe-se à posição metafísica por considerar que a natureza não é dada, mas é móvel e mutável, e, sendo histórica, tem seus princípios aplicados aos fenômenos sociais. Os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, alicerçado em sólidos princípios epistemológicos e ontológicos, constituem como uma visão de mundo que diz respeito à sua natureza dialética, mas também se refletem no modo como o homem é capaz de conhecer, ou seja, se refletem no estabelecimento de uma metodologia própria.

É fato que a presente investigação, bem como a grande maioria dos trabalhos científicos, exigiu prévia e simultânea consulta bibliográfica, além de pesquisa documental e de campo que se mostraram valiosas para a compreensão do modo como o contexto institucional no qual estão inseridos os sujeitos das pesquisas se relaciona com suas práticas pedagógicas. No que tange à pesquisa documental procedeu pelo levantamento, estudo e análise de documentos institucionais tais como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e a Matriz Curricular de cada instituição.

No que se refere ao estudo de campo, a pesquisa teve seu foco na comunidade docente das instituições de ensino jurídico selecionadas, por meio de observação direta de suas práticas pedagógicas e entrevistas com os sujeitos de pesquisa. O tipo de entrevista utilizado foi o semiestruturado, no qual, segundo Zanella (2013, p. 117), o pesquisador elabora um roteiro que vai guiar seu encontro com o sujeito da pesquisa, mas não fica adstrito a tais perguntas, podendo fazer outras questões a medida em que as respostas e reações do entrevistado trazem novos elementos relevantes. Relativamente às observações, a presente investigação pode ser descrita como não estruturada, não participante, individual e na vida real.

No que corresponde à abordagem do problema, dada a fundamentação teórica do materialismo histórico-dialético, não seria coerente adotar a dicotômica classificação da pesquisa em qualitativa, quantitativa ou mista. Dado que o conhecimento acerca do objeto não é possível mediante a mera indicação superficial dos fenômenos com ele conectados e que o Materialismo Histórico-Dialético representa a superação dos preceitos investigativos positivistas.

Dada a inviabilidade logística de se abranger toda população-alvo (os professores dos cursos jurídicos do Estado do Acre) mediante aplicação dos instrumentos aqui

elencados, buscou-se fazer o adequado recorte, escolhendo os grupos de sujeitos de pesquisa que melhor pudessem responder às questões formuladas. Visando identificar quais seriam as instituições de ensino superior em Rio Branco-AC que ofertam o curso de Direito e que poderiam fornecer maior riqueza de dados para a pesquisa, definiu-se por critérios de seleção priorizar: instituições com o maior número de alunos, o maior quadro de professores, a antiguidade e considerando no mínimo uma instituição pública e uma particular. Nestes termos foram selecionadas as duas instituições participantes, contando-se com a participação de oito professores em cada instituição. Os participantes da pesquisa colaboraram mediante a aplicação de entrevistas, questionários e mediante observação da prática pedagógica em sala de aula. No caso da instituição pública, frise-se que, em razão do necessário isolamento social motivado pela pandemia Covid 19, não foi possível a realização das observações e que as entrevistas foram realizadas como meio telefônico.

A fim de preservar a identidade dos participantes da pesquisa, não será divulgado o nome das instituições de ensino superior às quais os citados se vinculam. Essa preocupação de caráter ético reside no fato de que, ao nomear as instituições de ensino superior, o curso de Direito e as disciplinas que lecionam, os participantes da pesquisa já estariam identificados, ao menos enquanto grupo. Por isso mesmo, uma vez que as demais informações são importantes para o objeto de estudo, optou-se por suprimir o nome das instituições, que serão aqui alcunhadas por “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” (a instituição pública) e “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” (a instituição privada).

Noutro ponto, embora reconheça-se, inclusive pelas escolhas metodológicas aqui citadas, que não há neutralidade na atuação humana, é fato que a pesquisa exigiu do pesquisador um esforço de afastamento criticamente autoconsciente, um empenho para fugir de preconceitos próprios e postura tendenciosa, pois a vida profissional e acadêmica do pesquisador se entrelaça com o objeto de pesquisa. Como importante parte da pesquisa, o pesquisador não pode ser invisibilizado, sob pena de se desconsiderar a subjetividade inerente ao processo de investigação e aos resultados alcançados. Sendo também professor e possuindo formação jurídica, o pesquisador é de certo modo motivado por suas experiências pessoais, fator que não somente determinou a escolha do tema, mas que também influi no seu olhar sobre as questões tratadas. É certo, contudo, que esse revisitar do pesquisador à sala de aula de cursos de Direito ocorre agora com distintos objetivos, novas referências, novas questões e ocupando outra posição, não mais como aluno ou professor, mas como um

terceiro, um simples observador. Ademais, o processo de amadurecimento do pesquisador ocorre também mediante o reexame e retificação de si mesmo e do que reputa conhecer.

A formação jurídica preliminar foi fundamental para a compreensão da natureza epistemológica do Direito e para a percepção de que a importância pedagógica do ensino jurídico vai além da mera instrução acerca da técnica jurídica, mas que relaciona-se à omnilateral formação do indivíduo. Primeiro porque a norma, na sua produção e aplicação, é essencialmente valorativa, estando para além de uma racionalidade meramente matemática. Em segundo lugar, porque o fenômeno jurídico é extremamente complexo e variável, exigindo dos profissionais de Direito bem mais que o saber teórico, mas também um saber prático e reflexivo. E em terceiro lugar, porque todos os envolvidos na aplicação do Direito também são sujeitos singulares, interagindo externamente aos códigos e processos. Tais fatores foram primordiais para que a prática docente do ensino jurídico pudesse de fato se constituir como objeto de investigação científica.

Outro fator que determinou a escolha do tema está na pouca importância dada à pedagogia universitária. Segundo Fernandes, Bastos e Selbach (2010, p. 129) “ainda são poucos os estudos que têm sido feitos sobre a formação pedagógica e a prática cotidiana do professor universitário – sua docência”. É bem verdade que se percebe um aumento nas publicações relacionadas ao tema na última década e, no que se refere à qualidade, há excelentes obras disponíveis no mercado e mesmo publicadas em revistas de consulta gratuita pela internet, das quais podemos citar Almeida e Pimenta (2014), Assunção (2015), Barboza (2015), Broilo (2010), Chiapeta (2018), Corrêa (2016), Cunha (2010), Pimenta e Anastasiou (2002), Rodrigues (1997) e Torres (2014). Entretanto, apesar do crescimento nas produções, ainda paira no senso comum a percepção de que o professor do ensino superior prescinde de formação pedagógica porque trata com adultos, sendo necessário apenas o domínio de boas técnicas para a transmissão do conteúdo.

Importante apontar que esta investigação não objetiva fazer juízos de valor quanto aos sujeitos de pesquisa, no sentido de afirmar se são bons ou maus professores, se tal sujeito é ou não “competente”. Até mesmo porque a classe docente já é demasiadamente julgada pela sociedade e inadequadamente condenada pelo fracasso escolar. Ademais, embora a ciência também se interesse por valores humanos, segundo Gil (2002, p. 28), os problemas que dão origem as pesquisas científicas não devem conduzir o pesquisador a julgamentos morais, devendo o mesmo buscar o máximo de objetividade em seu trabalho.

Em suma, a presente dissertação busca lançar luzes para a atuação do professor na formação superior, com foco nos cursos de formação jurídica, salientando a relevância do trabalho docente nesse nível de ensino, compreendendo que muitas vezes essa importância somente é considerada quando na educação básica.

## **CAPÍTULO 1 – DELINEAMENTOS DA PESQUISA**

### **1.1.ORIGEM DO OBJETO DA PESQUISA E SUA PROBLEMATIZAÇÃO**

Julgo ser necessário esclarecer neste primeiro momento a opção pelo uso da escrita em primeira pessoa, normalmente preterida em trabalhos acadêmicos. Sabe-se que a escrita acadêmica deve carregar as mesmas marcas do trabalho investigativo que lhe dá origem e que o pesquisador precisa, para tanto, assumir uma postura o mais objetiva possível, escapando às afirmações tendenciosas, sempre pautando sua conduta na ética e no compromisso com a verdade.

Nesse sentido, a esmagadora maioria dos pesquisadores busca imprimir uma redação impessoal, sistemática, criteriosa e precisa. Entendo que tal movimento é valioso e necessário à comunicação dos dados extraídos durante a pesquisa, bem como à análise destes dados, entretanto ao se colocar inteiramente fora dos acontecimentos narrados, tratando o objeto de pesquisa como algo estranho ao seu próprio ser, corre-se o risco de invisibilizar relevante parte da pesquisa, qual seja, o próprio pesquisador. Desconsiderar a presença do pesquisador no ato da investigação científica, por mais técnica que seja a sua postura, é desconsiderar toda a carga de subjetividade que envolve inclusive os resultados da pesquisa, ainda mais quando o objeto de pesquisa relaciona-se de algum modo com a história de vida do pesquisador.

Toda ciência é humana, é produzida por pessoas que são, por sua vez, orientadas por bases ideológicas, valores, princípios éticos, crenças, cultura... Os mencionados elementos se fazem presentes na atividade investigativa e em seus resultados. Logo, havendo por destinar o presente momento a esclarecer, conforme já mencionado, o lugar de fala do pesquisador, considero correto fazê-lo em primeira pessoa.

Até mesmo porque parte importante da origem da pesquisa está na motivação pessoal e profissional do pesquisador, que pode ainda, como é o presente caso, surgir muitos anos antes da elaboração de um projeto. Afinal, já há alguns anos que me encontro na condição de observador da prática pedagógica no ensino jurídico, desde a faculdade de Direito, não na condição de docente, mas na condição de estudante.

Estive, desse modo, incontáveis vezes sentado nas carteiras da universidade a observar a postura do professor, não me furtando inclusive de refletir sobre seu modo de ensinar, ainda que sem qualquer conhecimento teórico prévio que pudesse orientar meu juízo. Apesar de ter recebido formação jurídica em outra universidade pública, não naquelas

selecionadas para pesquisa de campo, o fato é que, antes mesmo que a pesquisa estivesse idealizada, eu já frequentava o espaço simbólico da Universidade, já tinha contato com os sujeitos de pesquisa e já formava em mim uma opinião acerca dessa experiência prévia.

Acerca disso, inquietou-me a possibilidade de não manter enquanto pesquisador a devida relação com o objeto, conduzindo, ainda que inconscientemente, os resultados da pesquisa para o próximo às minhas experiências prévias. Entretanto, lendo o trabalho realizado pela professora Lea Carvalho Rodrigues, “Rituais na universidade” (1997), que apresenta o desenvolvimento e os resultados de uma pesquisa etnográfica efetuada pela autora na Unicamp, compreendi que o primeiro contato que tive com o objeto da pesquisa havia sido além de positivo, por proporcionar uma percepção prática do objeto, também necessário. Afinal, todo interesse de pesquisa surge de um primeiro olhar na direção do objeto e do desejo de, para além de preconceitos e opiniões pessoais, buscar um conhecimento mais aprofundado, um saber científico.

Além disso, a investigação que eu me propunha a realizar me colocaria novamente na universidade, mas em uma condição em que nunca estive, observando os sujeitos ali presentes de um ponto de vista completamente novo para mim. Afirma a pesquisadora:

É que talvez o fato de ter ocupado, durante anos, carteiras de salas de aula, enquanto imaginava a construção de um objeto original, tenha-se chocado com o fato de ter buscado a originalidade – pelo menos no que se refere aos estudos antropológicos – na proximidade e na recorrência do próprio objeto.

Talvez a situação seja um pouco mais complexa, referindo-se principalmente à distância analítica. Ao observar o que ocorria em sala de aula, enquanto frequentava as disciplinas escolhidas, sentava-me junto aos alunos e, dessa forma, olhava a sala de aula a partir do local do aluno, ao qual já estava habituada. Isto era diferente de quando observava a defesa de tese, pois estando na plateia podia, do ponto de vista analítico, isolar facilmente os elementos presentes no ritual e percebê-lo como objeto (RODRIGUES, 1997, p. 49).

Percebi, assim, que nesse momento revisitaria o ambiente de formação jurídica, mas o faria com novo olhar, com novas referências, novas questões e com novo objetivo. Compreendo que isso, a produção de um conhecimento para além da mera opinião, por si só, já é em parte justificativa válida para a investigação, pois nisso consiste o trabalho do pesquisador.

Ademais, quanto se inicia uma pesquisa educacional com o enfoque da dialética materialista histórica, segundo Frigotto (2001, p. 87), “não nos situamos num patamar ‘zero’ de conhecimento; pelo contrário, partimos de condições já dadas, existentes, e de uma

prática anterior, nossa e de outros, que gerou a necessidade da pesquisa ao problematizar-se”.

Quanto à veracidade dos dados extraídos do processo de investigação, bem como quanto à seriedade de sua análise, cabe ainda destacar que a baliza do pesquisador está na postura ética, pois, embora sejamos sujeitos ao erro e, como já colocado, perpassados pela subjetividade humana, assumimos o compromisso da busca pela verdade. É a busca pela verdade, estabelecendo-se rigorosa correspondência entre os fatos observados e os princípios explicativos, que permite conceber a ciência com aspectos críticos.

Nesse sentido, conforme bem coloca Valdemarin (2010, p. 47) o movimento cognitivo do pesquisador, apesar de se estabelecer metodicamente em progressivas etapas, não está necessariamente adstrito a essa linearidade. O próprio desenvolvimento da racionalidade e autonomia científica ocorrem tantas vezes por meio de regressos, revisões e reconstruções de si mesmo ao passo que as categorias teóricas ganham e as experiências vividas adquirem novos significados. Em outras palavras, o amadurecimento e aperfeiçoamento do pesquisador enquanto tal passa muitas vezes pelo reexame e retificação de si mesmo e do que julga conhecer.

Importa destacar ainda que, apesar das semelhanças culturais que podem ser apontadas entre a instituição onde me formei e as instituições de ensino selecionadas para a pesquisa, antes dela, jamais havia entrado nestas salas, tampouco conhecia os professores observados e entrevistados. Por isso, foi-me marcante na experiência investigativa a sensação inicial de desconforto causada pela minha presença. No campo de pesquisa, eu era alguém notadamente estranho aos sujeitos que habitualmente por ali transitavam, professores funcionários e alunos.

Circunstância essa que só se amenizava quando me identificava não somente como pesquisador, mas também como um colega advogado. Tendo em conta que os professores, sujeitos de pesquisa, exerciam normalmente atividades jurídicas paralelamente à docência, identificar-me logo num primeiro momento como também advogado foi um recurso utilizado para abrandar naturais resistências à pesquisa.

Apenas alguns dos estudantes, colegas advogados e servidores do judiciário que transitavam nos corredores da instituição me foram familiares, mas não em razão do ambiente universitário. Alguns dos estudantes eram meus ex-alunos da disciplina de filosofia em instituições educacionais de ensino médio, já os colegas advogados e servidores me eram conhecidos da prática jurídica. Contudo, nenhum daqueles que conhecia



previamente foram sujeitos da pesquisa e, assim, não me foram fonte de dados, auxiliando tão somente no processo de ambientação, uma vez que foram todos muito receptivos.

Compreenda-se que minha formação inicial ocorreu não somente em outra instituição, mas também em outro Estado. Eu sou oriundo de uma família humilde do interior do Ceará, da histórica cidade de Crato, terra de Barbara de Alencar e berço do conhecido Pe. Cícero Romão Batista. Crato, usualmente alcunhada pelo título de princesinha da cultura, é a sede da Universidade Regional do Cariri (URCA), cujo curso de Direito, reconhecido pela Portaria Ministerial nº 707/81 de 21 de dezembro de 1981, é oferecido a nível de graduação na modalidade bacharelado. Foi na URCA que tive a honra de realizar minha formação acadêmica e onde recebi boa parte dos valores e princípios que norteiam minha atuação profissional, não somente na qualidade de advogado, mas inclusive na de professor.

Foi nesse ambiente acadêmico que primeiro percebi que o Direito possui uma importância formativa que vai além da mera instrução acerca da técnica jurídica, mas que se relaciona à omnilateral formação do indivíduo. Primeiro porque a norma, na sua produção e aplicação, é essencialmente valorativa, estando para além de uma racionalidade meramente matemática. Em segundo lugar, porque o fenômeno jurídico é extremamente complexo e variável, exigindo dos profissionais de Direito bem mais que o saber teórico, mas também um saber prático e reflexivo. E em terceiro lugar, porque todos os envolvidos na aplicação do Direito também são sujeitos singulares, interagindo externamente aos códigos e processos.

É fato que as regras jurídicas possuem usualmente determinações delimitadas, objetivas e descritivas, almejando garantir com isso a segurança jurídica tão relevante à ordem social, entretanto, esquece-se comumente que há outra categoria de norma que, apesar de não ter eficácia direta e imediata, transpassa toda a prática jurídica incluindo a produção e aplicação das regras. Essa segunda categoria de normas compreende os princípios gerais do Direito e os princípios específicos de seus ramos, possuem uma dimensão valorativa, ética e axiológica e devem se fazer presentes na formação inicial e continuada dos futuros juristas.

Uma vez que o fenômeno jurídico é tão complexo, é exatamente essa dimensão axiológica do Direito que possibilita a aplicação da justiça nos casos concretos. A atividade do intérprete da norma, seja ele um juiz, um defensor, um serventuário ou qualquer outro aplicador do Direito, de modo algum poderá ocorrer mecanicamente, será preciso buscar o verdadeiro significado da norma e seu sentido concreto. A hermenêutica exigida ao jurista

não se limita ao estudo da letra da lei, mas é, sobretudo, interpretação da realidade circundante, das relações sociais, da cultura, da moral e da ética, do fato concreto e dos valores sobre os quais se ergue o estado democrático de Direito. A formação acadêmica no curso de Direito precisa levar em conta que o sujeito é no mundo e age na sua transformação, precisa considerar a história do aluno, o contexto no qual se insere, o papel social que desempenhará, a intencionalidade do seu fazer, enfim, não poderia se resumir na instrução acerca das regras legais.

É bem verdade que a construção do objeto de pesquisa é um processo dinâmico e, dessa forma, o próprio objeto passa por uma progressiva transformação ao passo em que o pesquisador se aprofunda em seus estudos. Assim, a sua elaboração se dá de modo contínuo e gradativo como bem aponta Valdemarin:

Do delineamento da construção de um objeto de pesquisa, aqui apresentado, emerge a constatação de sua permanente elaboração. A definição de um foco de abordagem e o estabelecimento de fontes documentais pertinentes vão sendo modificados durante a elaboração, entrecruzados com novas possibilidades interpretativas nascidas das interfaces temáticas. (VALDEMARIN, 2010, p. 62).

Nesse sentido, é verdade que o interesse pelo objeto de pesquisa já se fazia presente muito antes de que me fosse apresentada a existência do Programa de Mestrado em Educação da UFAC, desde os primeiros contatos com o curso de Direito. Entretanto, dois principais fatores foram primordiais para que a prática docente do ensino jurídico pudesse de fato se constituir como objeto de investigação científica: 1) a compreensão da natureza epistemológica do Direito; 2) uma percepção da extrema complexidade do fenômeno pedagógico<sup>1</sup> e da profissão docente.

A percepção do Direito como uma ciência social parece óbvia, pois é constantemente assim nominado nos manuais de introdução ao estudo jurídico e não parece haver qualquer contestação por parte dos profissionais do Direito. Dentre os teóricos, apenas uma ínfima parcela – cada vez mais silenciosa – se contrapõe ao entendimento dominante. Entretanto, e afirmo com base na minha experiência de já alguns anos no ambiente jurídico, grande parte dos estudantes e até mesmo professores da área intuitivamente confunde o Direito com a mera técnica jurídica, confunde a norma com a letra de lei, confunde o jurista com um operador de códigos e procedimentos. Por conta disso, foi-me marcante na graduação em Direito a percepção filosófica da disciplina, a compreensão da natureza epistemológica do Direito, que somente me foi possível em razão das disciplinas propedêuticas ofertadas nos primeiros períodos do curso e realmente aproveitadas por

---

<sup>1</sup> Entenda-se por fenômeno pedagógico tanto o fato educativo quanto as situações e a prática pedagógica (esta envolvendo o didático e o pedagógico).

pouquíssimos de nós. Lembro-me que era famosa na academia a máxima de que o curso de “Direito só começava a partir do quarto período”, momento em que cessavam as disciplinas propedêuticas e iniciavam os estudos dos códigos, como se o estudo das bases filosóficas do curso não fossem mais que obrigação inútil. Foi em razão deste incômodo pessoal que produzi a monografia de conclusão de curso tendo por objeto as bases epistemológicas do Direito, única monografia apresentada naquele período cujo objeto se filiava às disciplinas propedêuticas, evidenciando-se o maior interesse da turma por questões de cunho prático.

Muito se fala sobre precarização e crise do ensino jurídico no Brasil, fenômeno que se afirma presente na maior parte das universidades do país e que, conforme coloquei, pude vivenciar em minha própria experiência formativa. Tem-se, por exemplo, o que afirmam Francischetto e Pinheiro:

Há tempos o ensino jurídico protagoniza uma crise fomentada por variados fatores que vão desde o currículo jurídico, passando pela formação dos professores até a estrutura das aulas jurídicas. Todos esses vieses contribuem, cada um em sua medida, para que o aluno tenha uma formação jurídica voltada à técnica e à reprodução de leis. (FRANCISCHETTO; PINHEIRO, 2018, p. 343).

De acordo com as autoras, prevalece no Direito uma visão positivista não somente no que tange a aplicação das normas, mas até mesmo na academia, no processo de ensino-aprendizagem, onde ainda se constata uma cultura instrumentalizada da ciência jurídica. Daí a minha preocupação em investigar, ainda quando na graduação, os fundamentos epistemológicos da ciência jurídica, afinal, a percepção que o indivíduo possui acerca da natureza do Direito influencia fortemente o seu fazer, inclusive o seu fazer pedagógico.

Compreendendo-me como professor e em contínua formação, optei mais tarde por ingressar no programa de Mestrado em Educação da UFAC, momento em que os estudos orientados sobre as diversas questões que envolvem a profissão docente foram determinantes para a constituição do presente objeto de investigação científica. Apesar de também ser professor já há alguns anos, confesso que durante esse período refleti pouquíssimo sobre a minha prática pedagógica, limitando-me a guiar meu fazer pelo fazer que observava nos meus ex-professores e aprendendo pela experiência prática as formas mais adequadas para “transmitir” o conhecimento adquirido. Nesse sentido, o mestrado foi fundamental para que eu percebesse a existência dos diversos paradigmas pedagógicos e a discussão que se estabelece entre eles. Além disso, foi a partir do mestrado que aprofundi o entendimento de que o professor não é um mero transmissor de conhecimento, mas possui uma relevante função social na formação integral do indivíduo.

Ao melhor conhecer as citadas questões epistemológicas e especialmente pedagógicas pude melhor apurar as inquietações acerca da prática docente e isso me

motivou não somente para a pesquisa bibliográfica, mas ainda para a pesquisa de campo e documental. O propósito seria o de identificar de forma metódica o paradigma pedagógico que tem norteado a prática pedagógica dos professores de Direito nas instituições de nível superior de Rio Branco para, a partir daí, aclarar as raízes do fazer pedagógico identificado. Nesta linha, será necessário perceber ainda qual a concepção de ciência jurídica se identifica nas falas dos professores, como eles enxergam seu próprio fazer, que objetivos almejam, como desenvolvem sua prática pedagógica, se valorizam mais os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista do Direito, quais métodos avaliativos utilizam e o que se pretende aferir e, além disso, se os professores tem recebido auxílio das instituições a que se vinculam para desenvolver uma proposta de ensino humanista.

No centro da presente pesquisa está a educação superior e suas finalidades no cenário social global e também no tocante aos indivíduos que aí operam. Percebendo a educação superior como um Direito social, como um serviço público fundamental, é preciso assumir o compromisso histórico de refletir sobre ela, compreendê-la, defendê-la, criticá-la e repensá-la. É preciso ter claro na mente qual o significado da educação superior e de que modo a prática docente colabora na implementação de suas finalidades, conforme bem colocam Pimenta e Anastasiou, no que se segue:

“Assim, educar na universidade significa ao mesmo tempo preparar os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual, de sua riqueza e de seus problemas, a fim de que aí atuem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso há que articulá-los em totalidades, que permitem aos alunos ir construindo a noção de ‘cidadania mundial’” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 81).

As palavras das autoras estão em sintonia com a compreensão de que a educação superior se constitui como continuidade à educação básica de modo que as finalidades pedagógicas devem permanecer em sintonia. Ademais, tanto educação básica quanto a educação superior têm “uma função transecular, que vai do passado ao futuro por intermédio da crítica ao presente, com vistas a humanizar a sociedade” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 09). Contudo, o Brasil tem por vezes adotado políticas públicas de descontinuidade entre esses níveis de ensino, fato que prejudica a formação dos estudantes e acarreta atrasos para a educação no país. Deste modo, paralelamente à questão central e inerente a ela, a presente investigação visará perceber qual a visão que os sujeitos da pesquisa possuem acerca da relação entre formação superior e educação escolar.

A opção pelo curso de Direito dentre os demais cursos superiores se dá não somente em função da minha experiência pessoal, embora isso tenha sido obviamente determinante para a pesquisa, mas se dá especialmente pelo fato de que, conforme colocamos, a formação jurídica é fortemente influenciada pelo estatuto teórico positivista e de modo bem mais intenso do que se observa nas demais áreas das ciências sociais e humanas. Esse fenômeno produz um ambiente propício ao avanço da racionalidade técnica no Direito, dentro e fora da academia. A citada racionalidade técnica é apontada por Montagnini e Suanno como um dos principais fundamentos para o movimento de desqualificação do trabalho docente que se percebe tão mais forte nos últimos anos.

“Segundo a perspectiva da racionalidade técnica, merece destaque também, enquanto desqualificação da pedagogia universitária, a sua condição instrumental. Esta foi entendida como um conjunto de normas e prescrições e mantinha um efeito messiânico na resolução de um problema.” (MONTAGNINI; SUANNO, 2011, p. 179).

Para as autoras, portanto, a pedagogia universitária é entendida no contexto da racionalidade técnica como um saber mecânico. Instrumentaliza-se desse modo também a atividade docente, o professor é limitado ao status de transmissor de conhecimento, esquecendo-se de seu papel formador. Nesse sentido, também será necessário investigar nas instituições selecionadas qual visão que os sujeitos da pesquisa possuem em relação ao saber didático e pedagógico, como se deu sua formação inicial, como tem desenvolvido uma formação continuada e em que bases norteiam o seu fazer pedagógico.

Também é por esse motivo que se definiu por sujeitos de pesquisa os professores, não que sejam os únicos atores compreendidos no processo educacional, longe disso, mas ocupam lugar de destaque na formação dos alunos. Os professores sofrem os efeitos do paradigma pedagógico adotado pelas instituições e pelas políticas educativas, mas, ao mesmo tempo, são sujeitos ativos no desenvolvimento de seu trabalho docente. A atividade profissional do professor é complexa não somente em razão da natural dificuldade e profundidade de sentido que possui o seu fazer, mas é também complexa na medida em que é determinada por uma multiplicidade de fatores. É preciso considerar que todo professor tem uma história, uma formação, valores, objetivos e limitações próprias, todavia, é preciso considerar igualmente que há forças externas ao professor que também o influenciam e que devem, a vista disso, ser levadas em consideração. Mas é no professor que a presente pesquisa pretende buscar as respostas, é o próprio docente, por meio de observação e entrevistas, que fornecerá os dados necessários para melhor compreensão do objeto.

A presente pesquisa tampouco se furtará de realizar um breve histórico da trajetória do ensino jurídico no contexto brasileiro, posto que essa secular herança cultural é, conjuntamente com o supracitado citados, fator crucial para a compreensão das questões da pesquisa. Apesar disso, o recorte temporal está para o tempo presente, é a atual prática docente que se pretende conhecer, coincidindo, portanto, o tempo destinado à pesquisa nos limites do programa de mestrado com a abrangência temporal sobre a qual os dados falarão. Afinal, o tempo é sempre um limitador da atividade investigativa e não é diferente nos programas de pós-graduação, conforme nos esclarece Valdemarin:

A pesquisa, tal como se desenvolve nos programas de pós-graduação e, portanto, nas universidades, é atividade mediada pelo tempo. A denominação dos diferentes níveis para sua realização indica expectativas em relação ao tratamento do tema, à sofisticação do repertório conceitual mobilizado, à abrangência dos dados trazidos para interpretação, entre outras. Todas elas recebem uma demarcação temporal fixada pelas instituições de fomento ou pelas instituições formadoras na qual está pressuposta a ascensão no conhecimento. (VALDEMARIN, 2010, p. 47)

Deste modo, é importante destacar que a pesquisa se desenvolveu desde o início do ano de 2019, mas os dados empíricos foram coletados e sistematizados somente no segundo semestre do mesmo ano e no primeiro semestre de 2020. Pois, além da limitação temporal vinculada a duração do curso de mestrado, algo próprio das pesquisas realizadas na pós-graduação, há uma série de limitações logísticas que não comprometem a validade dos dados aferidos, mas que impedem que a investigação possua uma abrangência macro. Por isso, a investigação naturalmente limitou-se ao contexto da formação jurídica em Rio Branco-AC, cidade sede da UFAC e do programa de Mestrado em Educação.

Nessas circunstâncias, buscou-se selecionar inicialmente três das principais instituições formativas do Estado que ofertassem o curso de Direito, considerando para isso aquelas que atendiam ao maior número de alunos, que possuíam o maior quadro de professores, as instituições mais antigas e considerando no mínimo uma instituição pública e uma particular. Assim, solicitamos autorização para realizar a pesquisa nos cursos de Direito de três instituições de ensino superior, obtendo autorização de duas delas para a realização da pesquisa junto a seus professores.

É importante destacar que as leituras realizadas por ocasião das disciplinas ofertadas no presente programa de mestrado foram fundamentais para o amadurecimento do projeto de pesquisa. Tais leituras enriquecidas ainda mais pela intervenção elucidativa dos docentes e colegas me conduziram a repensar o projeto de pesquisa inicial como um todo, incluindo o seu objeto de investigação. A professora Dr<sup>a</sup>. Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, por quem permaneço grato, orientou-me na pesquisa em um primeiro momento e foi

determinante para a construção de um novo projeto de pesquisa e, dentro deste, da formulação de um problema de pesquisa inicial. Além disso, muitas das obras que hoje fundamentam o presente trabalho me foram por ela indicadas.

O problema inicial era compreender “de que modo a prática pedagógica nos cursos de Direito de Rio Branco se aproximaria ou se afastaria de um modelo de ensino jurídico tecnicista”. Entretanto, num segundo momento, já sob orientação da professora Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Miranda de Lima, por quem também tenho grande gratidão, fui convidado a repensar a problemática de pesquisa a fim de que refletissem com maior clareza as inquietações que moviam a investigação e a fim de que não se esgotasse em um recorte restrito e demasiado específico.

Tal entendimento está de acordo com o que leciona Frigotto (2001, p. 87), pois, segundo ele, a investigação educacional orientada pela metodologia do Materialismo Dialético, como é o caso desta, tem seu início fundamentalmente na problemática, que, ao contrário do problema, possui um recorte de investigação situado dentro de uma totalidade mais ampla.

Por este motivo firmou-se que a problemática central da presente investigação estaria na seguinte questão: “de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do Direito?”. E por objeto de estudo tem-se “a prática da docência universitária nos cursos jurídicos”, com recorte nos cursos de Rio Branco-AC.

Apensos à principal questão supracitada estão outras questões importantes para a pesquisa, essenciais para o melhor entendimento da questão central, dentre os quais se pode apontar:

- Como os professores dos cursos jurídicos de Rio Branco enxergam sua atividade e a si mesmos?
- Com base em que os professores de Direito norteiam sua prática pedagógica (formação específica, na vivência, nas práticas de seus ex-professores...)?
- O que compreendem ser as finalidades de seu trabalho pedagógico?
- Como desenvolvem sua prática em sala de aula?
- Os sujeitos da pesquisa têm valorizado mais os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista do Direito no processo de formação acadêmica?

Ademais, é necessário enfatizar alguns textos aos quais fui apresentado no curso das disciplinas ofertadas e por meio de minhas orientadoras e que respaldaram teoricamente

as primeiras discussões desta pesquisa: “Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional”, obra organizada pela professora Maria Isabel Cunha (2010a); “Docência no ensino superior”, das professoras Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2002); “Rituais na universidade”, da professora Lea Carvalho Rodrigues (1997); “Os professores como Intelectuais”, do professor Henry Giroux (1997); “A autonomia de professores”, do professor José Contreras (2012); “O pensamento prático do professor”, do professor Angel Pérez Gómez (1995); “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização”, da professora Dalila Andrade Oliveira (2004); “Da relação com o saber às práticas educativas”, do professor Bernard Charlot (2013); “Economia Política: uma introdução crítica”, dos professores José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006); “A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar”, do professor Newton Duarte (2008); e “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”, do professor Ricardo Antunes (2004).

Em suma, foram essas leituras de grande importância e fundamentais para o aprimoramento do olhar do pesquisador sobre o objeto de investigação. Feito isso, a próxima seção lançará luzes sobre a problemática que norteia a presente investigação e como essa se situa no interior da produção científica.

Por fim, resta salientar que, não somente como pesquisador, mas principalmente como também professor, produzo a presente dissertação sem propósitos de explicar a docência, pois, compreendendo-a como uma condição, precisa ser percebida em sua historicidade. Nesse sentido, concordamos com Teixeira (2007, p. 427) quando afirma que “não se trata aqui de explicar, mas de implicar-se. Quiçá não se trate de conhecimento, mas de discernimento”.



## 1.2. O OBJETO DA PESQUISA E A PRODUÇÃO ACADÊMICA

Para a concretização da presente pesquisa, buscou-se conhecer o que tem sido dito na já existente produção científica acerca do tema aqui abordado e dos elementos que o compõem. Pois, alinhado às lições de Frigotto (2001, p. 88), o primeiro esforço de real de investigação na pesquisa educacional com o enfoque da dialética materialista histórica é o resgate crítico da produção existente. O objetivo desse empenho é conhecer teoricamente o objeto estudado e as categorias com ele relacionadas, buscando uma postura disruptiva em relação àquilo que precisa ser superado.

Para tanto, conforme quadro no apêndice XII, fora realizado o mapeamento de teses, dissertações e artigos publicados nos últimos cinco anos, esforçando-se por identificar quais se relacionavam direta ou indiretamente com o exposto objeto de pesquisa, qual seja, a prática da docência universitária, e quais contribuições auxiliariam na corrente investigação. Deste modo, selecionou-se principalmente trabalhos que abordam as categorias do trabalho docente e/ou pedagogia universitária, dando preferência àqueles que se relacionam com ensino jurídico.

Para tal tarefa, valemo-nos do catálogo de teses e dissertações da plataforma eletrônica da Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes<sup>2</sup>, endereço onde foi possível selecionar cinco teses e cinco dissertações. Também fora consultado o banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd<sup>3</sup>, endereço rico em qualificada produção acadêmica, inclusive no que se referia à pedagogia universitária. Do site da ANPEd escolheu-se dois artigos, ambos constantes nos anais da 37<sup>a</sup> reunião científica da Associação. Procedeu-se ainda buscas por meio da ferramenta de pesquisa do Google Acadêmico<sup>4</sup>, privilegiando revistas cuja linha de pesquisa se relacionava diretamente à área do Direito, sendo possível selecionar ainda três artigos mais.

A exposição da síntese desse estudo seguirá a seguinte ordem: inicialmente serão apresentadas as teses, seguidas das dissertações e por fim, os artigos científicos. Serão enfatizados três elementos fundamentais de cada trabalho, quais sejam, o objeto de análise, os seus objetivos e as principais conclusões a que chegaram.

---

<sup>2</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

<sup>3</sup> <http://www.anped.org.br/>

<sup>4</sup> [https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as\\_sdt=0,5](https://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR&as_sdt=0,5)

A tese de Alda Roberta Torres (2014), desenvolvida no seio do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo sob a orientação da professora Maria Isabel de Almeida e intitulada “A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior” é um bom exemplo de trabalho investigativo na linha de Pedagogia Universitária, Didática e teorias de ensino. Segundo Torres (2014, p. 23), a supracitada tese busca a investigação acerca da constituição e desenvolvimento do campo de conhecimento da Pedagogia Universitária e ainda compreender como tal constituição se relaciona com as políticas institucionais para formação do professor da Educação Superior, o que fica evidente não somente no título, mas ainda em diversos momentos no corpo do texto.

Para tanto, a autora procedeu inicialmente com uma pesquisa bibliográfica, tendo ainda realizado visitas aos sites oficiais do MEC e instituições de Ensino Superior, seguidas pela aplicação de um questionário on-line e ligações telefônicas, o que, segundo Torres (2014, p. 34-35), teria contribuído na delimitação do campo de pesquisa. Concluída a etapa de delimitação partiu-se para as visitas às instituições, momento em que se deram as observações, análise documental e realização das entrevistas. As mencionadas visitas ocorreram em somente duas instituições, ambas públicas, “uma estadual, no Estado de São Paulo e outra federal no Estado de Minas Gerais” (TORRES, 2014, p. 41).

Acerca da Pedagogia Universitária, Torres (2014, p. 241) observa que o Brasil já possui uma significativa produção nesse campo, com rica socialização de saberes, experiências e trabalhos. Entretanto, concluiu também que, pelo fato de a educação brasileira está inserida em uma lógica de mercado globalizada e determinada pelo interesse do capital, abafam-se as suas demandas e finalidades sociais. A análise da tese demonstra ainda que entre os profissionais da educação há uma incompreensão ou confusão sobre o que seria a Pedagogia e a Didática e que, ainda segundo a autora, isso ocorre porque a primeira mantém estreito vínculo com a formação docente e as fragilidades desta se relacionam mais fortemente com das questões do ensino. Em síntese, Torres (2014, p. 8) coloca que aludida confusão permanece inclusive na percepção subjacente à formação permanente e continuada, que preservam a tradicional e técnica noção de prática pedagógica, nas quais a didática se apresenta como ferramentas para ensinar, sendo inclusive confundida com a pedagogia. Além disso, as ações formativas ocorrem por disposição exclusiva das instituições formativas, sem que o poder público contribua para isso, conforme as palavras da própria autora:

Os dados revelaram que a Pedagogia Universitária é um campo de conhecimento profícuo e em expansão que contribui na proposição de políticas institucionais de formação de professores da Educação Superior, sobretudo quando se trata da formação pedagógica. Contudo, nesse cenário, as instituições desenvolvem a formação de professores através de ações, programas e espaços formativos tensionados pela ausência de políticas estatais contributivas para o delineamento do perfil do professor da Educação Superior. (TORRES, 2014, p. 8).

Quanto a isso, é importante ressaltar os dados levantados pela autora apontam para a ausência de políticas públicas tanto em âmbito federal, quanto na esfera estadual, em São Paulo. Portanto, o cenário investigado e descrito pela autora está bem aquém do ideal, a ausência de estratégias públicas somente agrava ainda mais os problemas da formação docente no Brasil. Torres (2014, p. 242) destaca, assim, a deficiência na formação pedagógica, a predominância de aulas magistrais e conteudista, a expansão da Educação Superior, a influência da política estrangeira, a ampliação das funções docentes e a crise de produtividade, avaliações externas e financiamento.

Na mesma linha de pesquisa está o trabalho de Guilherme Torres Corrêa, intitulado “Os labirintos da aula universitária”, tese orientada pela professora Maria Isabel de Almeida, vinculada ainda ao mesmo programa de pós-graduação. Corrêa, entretanto, parte de alguns dos pressupostos do materialismo histórico dialético na elaboração de sua pesquisa, evidenciando-se especialmente tal opção no tocante à concepção antropológica, que se fundamenta na perspectiva marxista.

O objetivo geral da tese de Corrêa (2016, p. 10) está na compreensão da aula universitária, o que pode parecer um objetivo bastante simples, mas que carrega grande profundidade teórico-metodológica. Pois, para tanto, é preciso elucidar as múltiplas dimensões, determinações, mediações e contradições existentes, desvendando de que modo o campo da universidade tem se constituído como lugar de prática, formação e pesquisa. Mas para além da compreensão do objeto de pesquisa, o autor busca ainda propor elementos fundamentais e impulsionadores da prática pedagógica humanizadora.

Compreendendo que a etnografia é a perspectiva teórico-metodológica clássica da antropologia, foi esse o método utilizado pelo pesquisador para a coleta de dados, extraídos por meio de 240 horas de observações de aulas e entrevistas. De acordo com Corrêa (2016, p. 124), a sua pesquisa fora realiza na Universidade de São Paulo – USP, nos cursos de Licenciatura em Física, Engenharia Civil, Pedagogia, Arquitetura e Urbanismo e Artes Plásticas.

Acerca do objeto de pesquisa, o autor compreende que é preciso considerar a pedagogia em sua relação com a prática, pois a prática educativa não somente é o sentido da pedagogia, mas é também na prática que a pedagogia estabelece suas proposições. No âmbito da pedagogia, a relação teoria-prática se transpassa, portanto, desde à formação docente até a pesquisa educacional, incluindo todo o fazer pedagógico. Conforme nos diz o autor:

Embora a teoria medeie a prática, e embora a prática não exista sem mediação teórica, a prática é o critério de verdade, ela é ponto de partida e de chegada. A determinação de sentido da prática passa pela mediação da teoria, a qual deve ser superada em uma autocompreensão determinada da práxis. Na medida em que os seres humanos produzem e reproduzem sua existência no âmbito da práxis da atividade material intelectualmente orientada, isto é, do trabalho, a teoria não pode ser uma autodeterminação positiva da humanidade, ela não se realiza por si só e muito menos tem uma origem metafísica. (CORRÊA, 2016, p. 124)

De modo sintético e didático, Corrêa (2016, p. 103) bem enumera em seu trabalho os diversos incômodos com os quais convivem diariamente o pesquisador e os professores, incômodos relacionados à prática docente, dentre as quais poderíamos citar a fragilidade das aludidas práticas, o insucesso ao lidar com os diferentes perfis de estudante, as práticas avaliativas sem sentido pedagógico, o mau uso das tecnologias e com a ausência de formação didático-pedagógica para o ensino superior. Corrêa (2016, p. 294) elenca ainda quatro elementos que compeliriam a práxis pedagógica a se constituir como crítica, humanizador e revolucionária. Tais elementos seriam: crítica, alteridade, criatividade e afetividade.

Os dados levantados por Corrêa (2016, p. 7) levaram a conclusões similares às de Almeida (2014). Ou seja, conclui-se pela existência de dificuldades didático-pedagógicas relacionadas à ausência de formação para a docência no ensino superior, e afetadas ainda pela burocracia institucional, currículo fragmentado, naturalização das formas de produção e pressões do capital. Entretanto, o autor afirma ainda que, apesar de todas as dificuldades, ainda há espaço na aula para a efetivação do defendido modelo de práxis pedagógica, impulsionada pelos seus quatro elementos fundamentais.

A terceira tese mapeada no banco de dados da Capes foi a de Cristiane Ramos Vieira, desenvolvida sob a orientação de Marcos Villela Pereira e intitulada “O significado de ‘boas práticas’ de ensino e sua interface com a docência universitária”. A citada tese foi

desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS.

A pesquisa busca responder qual o significado de “boas práticas” de ensino e como esse conceito se reflete na ação do professor. Para tanto, a autora passou a investigar o significado que os docentes de uma determinada IES atribuem às citadas “boas práticas” e de que forma esse conceito se refletiria em seu fazer pedagógico (VIEIRA, 2016, p. 30). É preciso considerar que o significado atribuído por um docente às “boas práticas” se reflete fortemente no seu agir, norteia sua conduta, daí a relevância da tese desenvolvida. Traçado o objetivo geral, a autora viu ainda a necessidade de investigar o contexto no qual se inserem os sujeitos de pesquisa, desvelando as origens do significado encontrado, a partir do histórico do ensino superior no Brasil e no mundo, das identificação das políticas públicas e das instâncias que as determinam, e do estudo dos marcos regulatórios.

Os sujeitos do estudo realizado por Vieira foram seis professores de graduação de uma universidade do Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul. Segundo Vieira (2016, p. 22), a escolha da instituição se justifica por diversos fatores, entre eles por possuir um Programa de Formação Docente institucionalizado há no mínimo dois anos, ser uma instituição que apoia e investe na formação continuada de seus professores, e ter em seu programa de Formação Docente alguma ação ou atividade relacionada com as “boas práticas” de ensino.

A pesquisa valeu-se de uma abordagem qualitativa, pois, dado o objetivo geral e a natureza subjetiva do problema central, seria a abordagem que, ainda segundo Vieira (2016, p. 25), favoreceria a inserção do investigador no contexto a ser pesquisado e possibilitando a descoberta de significados que lhe eram essenciais, adequando-se, deste modo, ao propósito da pesquisa. Ademais, os dados foram levantados através de pesquisa bibliográfica, especialmente ao buscar conhecer os documentos institucionais, e de entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados levantados na entrevistas, de acordo com Vieira (2016, p. 29), ocorreu em três etapas, sendo elas: 1. Organização do material segundo as temáticas; 2. Leitura mais atenta, perpassada, e às vezes, procedendo-se novas escutas; 3. Interpretação dos dados baseada na significação das palavras.

A pesquisa concluiu que “os professores entrevistados, de modo geral, desconhecem as concepções de ensino e aprendizagem apresentadas no Projeto Pedagógico da instituição” (VIEIRA, 2016, p. 99), o que prejudica o entendimento desses professores acerca das premissas que a própria instituição adota em relação ao objeto da pesquisa.

Vieira (2016, p. 99) segue concluindo que o significado de boas práticas estaria vinculado ao feedback que os professores recebiam na avaliação institucional semestral. Disso se percebe um problema fundamentalmente estrutural na construção do significado de boas práticas, qual seja, a percepção de que “boas práticas” acabam sendo aquelas que agradam os alunos. O professor que possui uma boa relação com os alunos será sempre bem avaliado e aquele que, embora possa até desenvolver uma prática transformadora, esteja em desarmonia com as expectativas dos seus alunos, será mal avaliado. Deste modo, a autora resumidamente coloca como proposta para o problema o seguinte:

“O estudo também aponta a necessidade de uma reflexão sobre essa prática, proposta pela equipe pedagógica, através da Pedagogia Universitária, em um espaço de formação que contemple o movimento de “ação-reflexão-ação”, em consonância com as próprias políticas de ensino da instituição pesquisada.” (VIEIRA, 2016, p. 7).

Podemos dizer que, acerca do significado de “boas práticas”, com base nos resultados da citada pesquisa, o principal problema percebido residia no seu atrelamento às avaliações semestrais realizadas pela instituição e com base unicamente na opinião pessoal dos seus alunos. Compreende-se que tais avaliações são positivas e tem sim valor na construção de “boas práticas”, entretanto, como a própria autora coloca, disso resultam deficiências como o desligamento desse significado das políticas da própria instituição, bem como a ausência de reflexão sobre as práticas adotadas à luz da Pedagogia Universitária.

A quarta tese mapeada no banco de dados da Capes, mais relacionada ao ensino jurídico e não apenas à Pedagogia Universitária de modo geral, foi a de Paulo Roberto Veroneze, desenvolvida sob a orientação de João Luiz Gasparin e intitulada “Uma didática histórico-crítica para o ensino jurídico brasileiro”. A citada tese foi desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

O problema de investigação da citada tese consistia na questão: “Quais seriam as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito?” (VERONEZE, 2014, p. 13). Já o objetivo geral divide-se em duas partes: “estudar as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica adaptada à complexidade do ensino jurídico” (VERONEZE, 2014, p. 13) e ainda o objetivo “auxiliar no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito” (VERONEZE, 2014, p. 14).

A metodologia empregada pelo autor foi a de estudo de caso de tipo exploratório, com análise qualitativa dos dados obtidos. Nesse sentido o autor realizou “aulas experimentais com o emprego da referida Didática, colhendo-se os dados via questionários”

(VERONEZE, 2014, p. 8). Para tanto, ainda segundo Veroneze (2014, p. 57-59), a realização da pesquisa foi subdividida em cinco etapas principais, sendo elas: 1. Análise formal revelando recorrências de termos e noções sobre os objetivos; 2. Verificação do posicionamento do aluno; 3. Interpretação do professor de acordo com a visão dos alunos 4. Visão do pesquisador quanto aos objetivos previstos; 5. Interpretação Crítica.

Acerca do primeiro objetivo traçado pelo autor, qual seja, o de estudar as contribuições de Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica adaptada à complexidade do ensino jurídico, Veroneze (2014, p. 180) conclui que as contribuições foram significativas, tornando possível por parte dos estudantes o reconhecimento de contradições, a diferenciação entre o conhecimento cotidiano e o científico, melhoria da interação professor-aluno, aumento da participação, organização e etc.

No que tange ao alcance da segunda parte do objetivo geral, sua verificação passou pela análise comparativa da prática social inicial e da prática social final. E, segundo Veroneze (2014, p. 182), a mudança qualitativa na prática social evidenciaram que a Pedagogia Histórico-Crítica efetivamente é capaz de auxiliar no aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem do Curso de Direito. Nesse sentido, resume o autor:

“Diante dessas evidências, nossa conclusão aponta na direção da validação dos objetivos inicialmente aventados, na presença de contribuições expressivas para a promoção do Ensino Jurídico e no lançamento de bases para presentes e futuras discussões sobre o mecanismo de ensino e aprendizagem no contexto jurídico.”  
(VERONEZE, 2014, p. 8)

A quinta tese mapeada no banco de dados da Capes, também relacionada à Pedagogia no ensino jurídico e com recorte para as instituições privadas, foi a de Salete de Oliveira Domingos, desenvolvida sob a orientação de Márcio Pugliesi e intitulada “Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil”. A citada tese foi desenvolvida no curso de doutorado em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP.

A fim de verificar a validade de sua hipótese, qual seja, a de que os efeitos da massificação da educação superior podem ser amenizados por meio da ação humanizadora do educador, Domingos (2018, p. 23) inicia seu trabalho analisando quais atores são determinantes na construção do paradigma educacional atual. Compreendendo a autora que os três principais atores seriam instituição, professores e estudantes, é preciso definir se o ensino jurídico privado está comprometido somente com a mercancia ou se também se compromete com o desenvolvimento humano integral.

Assim, a autora inicia sua tese realizando uma retomada dos fatores históricos e socioeconômicos, bem como de todo o processo de desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil, com foco na sua gênese, nas primeiras universidades e na evolução constitucional.

Em seguida a autora discorre acerca dos elementos que levaram a propagação e banalização do ensino jurídico no Brasil, destacando as políticas públicas de acesso das camadas mais pobres, tais como como PROUNI e FIES. A autora destaca ainda o papel da OAB e do Estado na defesa da qualidade do ensino superior e contra o domínio mercadológico.

Os dados de questionário foram coletados eletronicamente, com 436 participantes, todos alunos e egressos do curso de Direito, que respondiam a 24 questões objetivas que objetivavam identificar o perfil socioeconômico e acadêmico, bem como a importância do professor no processo de educação humanizada. Domingos (2018, p. 159-160), concluiu ao final que o perfil socioeconômico dos discentes ainda é elitista, que há certa heterogeneidade geracional entre os estudantes e que o educador é de fato essencial para a realização da educação humanizada.

A dissertação de Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta, realizada sob a orientação de Rita Márcia Andrade Vaz de Mello e intitulada “O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de Direito sobre o constituir-se professor” foi a primeira pesquisa selecionada. A citada tese foi desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa-UFV.

A referenciada dissertação debruça-se, portanto, sobre a categoria da aprendizagem docente e procura indagar como se constituem os saberes pedagógicos necessários ao professor dos cursos jurídicos. Assim, segundo a autora, “o objetivo desta pesquisa é compreender o processo de constituição da docência de professores” (CHIAPETA, 2018, p. 6) do citado contexto. Para tanto, a autora buscou identificar quais seriam as exigências na contratação de professores do Direito por meio da análise dos editais e nas resoluções das instituições formativas; procurou ainda descobrir como tem se dado a formação inicial e continuada desses docentes; e ainda procurou perceber quais elementos se faziam presente no aprendizado docente desses profissionais. Com base em tudo isso, a autora pretendia evidenciar quais seriam os desafios e as carências configuradas pelos próprios sujeitos da pesquisa.



A pesquisa de caráter qualitativo ocorreu em duas instituições formativas que ofertavam o curso de Direito, uma instituição pública federal e outra particular, ambas na Zona da Mata do Estado de Minas Gerais. De acordo com a autora, constitui-se um problema para a docência jurídica o fato de que a maior parte dos professores “é constituída de bacharéis, sem qualquer formação no campo pedagógico, apesar de muitos serem mestres e doutores, com experiência comprovada na sua área específica de conhecimento” (CHIAPETA, 2018, p. 33). Nessa linha a autora segue apontando para o aumento da preocupação e discussão do tema do ensino jurídico, especialmente diante do crescimento quantitativo dos cursos de Direito e do desempenho insatisfatório nos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Segundo Chiapeta (2018, p. 59-60), o desenvolvimento da pesquisa se deu em cinco etapas: a primeira etapa consistiu no levantamento bibliográfico sobre as categorias teóricas trabalhadas e sobre o que traziam as demais pesquisas com semelhante enfoque; a segunda etapa consistiu no levantamento documental acerca das exigências legais para o exercício do magistério superior; a terceira etapa compreendeu a aplicação dos questionários a todos os professores dos cursos; na quarta etapa, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro professores selecionados; na quinta etapa, procedeu-se a análise dos dados levantados.

Diante dos dados coletados, Chiapeta (2018, p. 112-113) concluiu que os diplomas legais que regulamentam no Brasil a docência no ensino superior são genéricas e lacônicas acerca das exigências para o exercício docente; concluiu ainda que os próprios professores reconhecem a ausência da formação no campo pedagógico e que acabam por aprender a ser professor na prática de sala de aula; percebeu-se um esforço individual dos professores pela formação pessoal continuada, mas que se resume às ações isoladas e raras; e, por fim, concluiu que os dados revelam a urgência na ênfase da formação didático-pedagógica.

A segunda dissertação de mestrado selecionada no banco de dados da Capes foi a de Cristiana Damiani Ignácio, desenvolvida sob a orientação de Paulo Ferreira da Cunha e intitulada “A formação dos profissionais do Direito na sociedade da informação: Repensando o Ensino Jurídico no Brasil”. A citada dissertação foi desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Direito do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, no ano de 2017.

Diferentemente da dissertação anterior, a citada pesquisa é marcada por um maior embasamento em autores do Direito que nos autores próprios da pedagogia e a metodologia de pesquisa restringiu-se à análise bibliográfica e documental, sem envolver diretamente os professores, os estudantes ou as instituições na produção dos dados. Além disso, em todo o texto se percebe uma linguagem acadêmica bem mais próxima da empregada no universo jurídico. O fato de que essa pesquisa não foi produzida ou orientada por pedagogos e não ocorreu em programas de Pós-Graduação em Educação foi o principal motivo encontrado para se selecionar essa dissertação, pois era também preciso buscar o entendimento que os pesquisadores do Direito, em programas vinculados à pesquisa jurídica, possuíam acerca da importância da formação pedagógica.

Grata surpresa foi perceber que também as pesquisas desenvolvidas na ambiência dos programas de pós-graduação em Direito que tratava da temática do ensino reconheciam a ausência de necessária preparação pedagógica entre os professores de cursos jurídicos. É o caso da dissertação de mestrado ora em comento, que, em diversos momentos (IGNÁCIO, 2017, p. 22 e 38 e 39 e 52 e 54), admite a carência de conhecimentos nessa área como um grave problema. Entretanto, conforme o próprio autor salienta, essa percepção não é compartilhada pela grande maioria dos professores que atuam nos cursos de Direito, especialmente por aqueles que já lecionam há mais tempo, o que dificulta inclusive a implementação de qualquer projeto de mudança que por ventura viesse a ser desenvolvido pela instituição de ensino. “Sem tempo para prepararem aula, sem reflexão, sem pesquisa e sem enxergar a necessidade de uma formação pedagógica, os próprios professores dos cursos jurídicos não se propõem a mudar” (IGNÁCIO, 2017, p. 53).

A estrutura da dissertação ora citado foi semelhante às demais pesquisas já comentadas. Procedeu-se inicialmente o estudo ensino jurídico no Brasil sob a perspectiva histórica, enfatizando a criação dos primeiros cursos de Direito, sua trajetória e seus marcos legais. Destacou-se assim as determinações constitucionais, a padronização dos currículos dos cursos de graduação em Direito e adoção de um currículo mínimo mediante a Portaria nº 1.886/1994, e a determinação da obrigatoriedade de um projeto pedagógico pela Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Na segunda seção do trabalho a autora debruçou-se sobre a herança do positivismo no ensino jurídico e seus efeitos nas aulas, avaliações e atividades práticas. Segundo Ignácio (2017, p. 30), o ensino jurídico adotou o jusnaturalismo como paradigma epistemológico

dominante durante o império, mas, com o movimento republicano, fundado especialmente nas ideias do francês Augusto Comte o positivismo passou a ser recepcionado no ordenamento jurídico, influenciando o Direito de tal modo que todo o seu ensino é o chamado positivismo jurídico.

Ignácio (2017, p. 76) conclui que a chamada crise no ensino jurídico é fruto do descompasso entre as muitas e importantes transformações e a estagnação dos cursos de Direito. Segundo a autora, isso tem muito a ver com a tradição burocrática do ensino português que prestigiava os interesses estatais em detrimento das necessidades sociais, caracterizando-se como um modelo, expositivo, formalista, dogmático, não reflexivo e acrítico.

Ignácio aponta dois principais desafios para o atual ensino jurídico no Brasil, quais sejam, “romper com o modelo tradicional de ensino jurídico, com aulas meramente expositivas e em que o professor assume o papel principal de transmissor de conhecimento” (IGNÁCIO, 2017, p. 77) e ainda promover no Direito “uma visão interdisciplinar, em que haja a integração entre as disciplinas jurídicas e entre o ensino jurídico e os demais ramos do saber” (IGNÁCIO, 2017, p. 78), pois, a formação jurídica seria hoje desenvolvida de modo isolado, sem comunicação com as demais áreas do conhecimento.

Um outro fator que, segundo a autora, precisaria ser considerado na conjuntura que determina o atual modelo de ensino jurídico seria a sua mercantilização. O crescimento quantitativo dos cursos superiores de formação jurídica, o contexto social globalizado e capitalista, e a emergência da sociedade da informação são elementos que favorecem o citado processo de mercantilização. Em razão disso, “o acesso ao curso superior se tornou muito fácil, de modo que hoje as salas de aula dos cursos de Direito estão repletas de alunos de todos os níveis sociais, culturais, financeiros e principalmente intelectuais” (IGNÁCIO, 2017, p. 77). Esses fatores somados elevam ainda mais o desafio da docência e reforçam a necessidade da formação pedagógica para o ensino superior.

A terceira dissertação de mestrado selecionada no banco de dados da Capes foi a de Patricia Vani Bemfica Osorio, desenvolvida sob a orientação de Sônia Aparecida Siquelli e intitulada “Formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade”. A citada dissertação foi desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS.

Apesar de que a dissertação ora em comento tem a identidade profissional como principal categoria de análise, objetivando compreendê-la no âmbito da docência jurídica, é preciso perceber que há estreita relação entre a identidade docente e o seu fazer pedagógico. Daí se depreende de que há também forte correspondência entre as inquietações que justificam a pesquisa de Osorio e a que desenvolvemos nas instituições de Rio Branco.

A pesquisa de Osorio também se ocupou de realizar a investigação sobre os fatores históricos e sociais que circundam a formação jurídica no Brasil, compreendendo que a identidade dos professores é uma categoria teórica complexa e implicada numa realidade circundante, mas, além disso, procurou aferir a autoimagem gerada pelos sujeitos de pesquisa, o que pensam sobre si mesmos e como se enxergam na atual conjuntura social.

Para tanto, a autora procedeu com a análise documental das diretrizes dos cursos de Direito, dispositivos legais, pesquisa bibliográfica e ainda com a pesquisa de campo, aplicando-se o instrumento da entrevista semiestruturada, não somente aos docentes, mas ainda aos discentes dos cursos selecionados. Os dados levantados especialmente através das entrevistas demonstraram para a autora que a maior parte dos entrevistados entende ser relevante para o professor também o exercício de outra atividade profissional de carreira jurídica, ou seja, a construção da identidade docente estaria de algum modo ligada à sua atuação técnica fora das salas de aula (OSORIO, 2016, p. 104).

A quarta dissertação de mestrado selecionada no banco de dados da Capes foi a de Morgana Bada Caldas, desenvolvida sob a orientação de Gildo Volpato e intitulada “O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no curso de Direito da UNESC”. A citada dissertação foi desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC.

A citada dissertação em muito se aproxima do que aqui desenvolvemos, pois também considera a pertinência da dimensão humana na formação jurídica, apontando para as dificuldades de se caminhar nesse sentido considerando a herança histórica positivista e ainda o atual cenário brasileiro, onde globais forças ideológicas tecnicistas atuam sobre o modelo educacional vigente.

A pesquisa se sustentou sobre a análise documental do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), realização de entrevistas semiestruturadas com docentes do Curso de Direito e aplicação de questionário aos egressos. Segundo Caldas (2018, p. 133), o Curso de Direito da UNESC, campo selecionado para a pesquisa, está elaborado para uma formação profissional crítica que coincide com defendida pelos autores referenciados, entretanto, essa educação não tem se concretizado eficazmente. A autora destaca que apesar de a proposta de

ensino se encontrar alinhada à perspectiva humanista e crítica do Direito, há um distanciamento dessa proposta para com a prática dos professores, constituindo-se como isoladas e predominantemente voltadas para OAB (CALDAS, 2018, p. 114-115).

Dentre as principais barreiras à implementação de uma formação crítica, a autora destaca o desconhecimento do Projeto por professores e alunos, o excessivo regime de trabalho dos professores, a não dedicação exclusiva ao ensino (em razão de que os professores são remunerados pela hora-aula), ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar e o engessamento normativo da grade curricular, dificultando a ampliação dos horizontes de ensino (CALDAS, 2018, p. 156-157). Mas a autora identificou ainda algumas práticas de ensino que permitiam correlacionar o conhecimento teórico com o saber prático, como que num esforço docente por desenvolver uma consciência crítica e um olhar para além do livros, que alcance a realidade social na qual se insere o estudante (CALDAS, 2018, p. 133).

A quinta dissertação de mestrado selecionada no banco de dados da Capes foi a de Carlos Eduardo Paletta Guedes, desenvolvida sob a orientação de Marcos Vinícios Chein Feres e intitulada “Para além da dogmática: a imaginação narrativa no ensino jurídico”. A citada dissertação foi desenvolvida no curso do Programa de Pós-Graduação em Direito e Inovação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

O autor toma especialmente as teorias pedagógicas de Martha C. Nussbaum, que defende uma educação racional temperada pela empática e que acredita que o desenvolvimento de uma imaginação narrativa na sala de aula contribui não somente para a formação de um profissional em uma carreira especializada, mas também para o desenvolvimento da cidadania (GUEDES, 2017, p. 22).

A citada pesquisa buscou verificar a hipótese de que “o método de ensino adotado na disciplina Instituições de Direito confere ao estudante o pleno desenvolvimento preconizado no texto constitucional” (GUEDES, 2017, p. 32). Para tanto, o autor parte do pressuposto de que a educação jurídica no Brasil é, em geral, pouco reflexiva, enciclopédica e afastada de qualquer imaginação ou empatia, mas que, apesar disso, há ainda iniciativas que buscam fugir à regra. Nesse sentido o autor procura destacar uma singular técnica pedagógica praticada na disciplina de Instituições de Direito, ofertada pela Universidade Federal de Juiz de Fora, que utiliza uma plataforma online, filmes e textos produzidos pelos estudantes para fins didáticos. A plataforma online, fonte de dados da pesquisa, seria a principal ferramenta de comunicação entre alunos, monitores e professores.

A presente pesquisa procurou provar que há meios de, mesmo nas inovações que geram desconforto e desconfiança nos conservadores e temerosos, seguir um método rigoroso a fim de gerar os resultados pedagógicos pretendidos. A abertura para o cinema e/ou a literatura não significa deixar de lado o Direito ou transformar a aula numa atividade lúdica desconectada do universo programático exigido. Por outro lado, o ensino jurídico não precisa ser refém de um oficialismo empobrecedor, quando o Direito só se dá onde existe relações humanas. (GUEDES, 2017, p. 61).

Os dados levantados pelo pesquisador confirmariam que há razões para crer que os métodos didático-pedagógicos inovadores, a exemplo do caso investigado, contribuem para a quebra de paradigma educacional e para a implementação de um ensino mais humanizado. Pois foi possível perceber nos diálogos e textos que ocorreu nos diversos grupos uma “transição da capacidade de julgamento/percepção cívica para a capacidade empática” (GUEDES, 2017, p. 59).

O primeiro artigo selecionado no banco de dados da ANPED, de autoria da professora Cinthia Gonçalves Assunção, consta nos anais da 37ª reunião científica da Associação (2015) e foi apresentado no Grupo de Trabalho 08, de Formação de Professores. O aludido trabalho, intitulado “Formação pedagógica do professor universitário”, se propôs a constituir conhecimentos a respeito a respeito da formação dos futuros professores universitários, especialmente através do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE).

Constatando que há uma ausência de formação pedagógica para o exercício da docência universitária tanto em âmbito nacional como internacional, as autoras passaram a investigar as causas desse fenômeno para que fosse possível propor formas de superar essa deficiência.

Um entrave para o processo formativo dos professores universitários verificado pelas autoras está no fato de que essa formação ocorre principalmente nos cursos de Pós-Graduação, mas que possuem natureza e objetivos distintos da preparação para a docência. Tais programas “ao priorizarem a condução de pesquisas, pouco ou nada oferecem para a preparação pedagógica do professor, um dos requisitos formativos indispensáveis para o trabalho docente” (ASSUNÇÃO, 2015, p. 2).

A abordagem metodológica utilizadas pela autora compreendeu não somente a pesquisa bibliográfica e documental, mas ainda uma pesquisa de campo mediante estudo de caso, com a realização de entrevistas e análise de 47 relatórios de estagiários que participaram da etapa de Estágio Supervisionado do PAE, durante o ano de 2010. Identificou-se, pois, no PAE uma preocupação institucional por parte da USP em promover a necessária formação pedagógica.

A vasta literatura sobre o tema da carência de formação pedagógica demonstra que tal problemática não é uma questão pontual nas universidades brasileiras, identificando-se inclusive o mesmo desprestígio no cenário educacional de outros países. Evidencia-se a rasa noção de que “na educação superior a competência docente advém do domínio da área de conhecimento na qual este docente atua” (ASSUNÇÃO, 2015, p. 16) e que a titulação acadêmica seria também sinônimo de competência pedagógica. Assim, a autora destaca o aumento do interesse institucional pela realização dessa formação voltada para o exercício da docência universitária, conforme segue.

Desse modo, questões como o nível de preparação do docente passaram a fazer parte dos interesses das instituições de educação superior, exigindo mais capacitação permanente em cursos de pós-graduação para melhorar o ensino na graduação, a formação pedagógica desse docente e, concomitantemente, atender aos indicadores desse sistema avaliativo. (ASSUNÇÃO, 2015, p. 17).

No entanto, especificamente sobre o PAE, ainda segundo a professora Assunção (2015, p. 19), um limitador seria a curta duração da etapa de preparação pedagógica, impossibilitando a maior aprofundamento teórico em questões que carecem de apoio científico e essenciais para o exercício da docência.

O segundo artigo mapeado no banco de dados da ANPED, intitulado “A(s) aula(s) universitária(s) ‘altar sagrado’ ao ‘acontecimento’” de autoria das professoras Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza e Celia Maria Fernandes Nunes, consta também nos anais da 37ª reunião científica da Associação e foi apresentado no Grupo de Trabalho 04, sobre Didática.

O objeto de estudo deste trabalho são as aulas que ocorrem a nível de graduação superior e, conforme as próprias autoras, “o objetivo consistiu em mostrar as aproximações e distanciamentos nos modos de conceber e produzir a aula universitária pelos docentes e seus desdobramentos na prática” (BARBOZA; NUNES, 2015, p. 01).

A pesquisa foi desenvolvida em uma universidade privada e se deu mediante a realização de observações da prática docente e entrevistas com os professores de diversas áreas, inclusive do curso de Direito.

As conclusões da pesquisa apontam para a percepção de que a aula é um fenômeno implicado no tempo e no espaço, composta não somente pelas estruturas visíveis, mas também por estruturas não visíveis, tais como afetos e conflitos. Apesar de as aulas se apresentarem a priori como rotineiras em razão de sua natureza cotidiana, as experiências que ocorrem a cada vez são únicas, singulares e complexas.

Percebeu-se além disso, uma “aparente contradição entre o ‘dizer’ e o ‘fazer’” (BARBOZA; NUNES, 2015, p. 11) dos professores, pois, em determinados momentos, os professores negavam e em outros afirmavam suas práticas. Segundo as autoras, os professores entrevistados demonstram em suas falas uma ruptura com a concepção mais conservadora de aula, colocando-se de modo crítico quanto a noção de educação como transmissão de conteúdos e informações. Entretanto, as autoras verificaram que este modo de ensinar conteudista e associada ao domínio da disciplina, contraditoriamente ao apregoado pelos professores entrevistados, “ainda é muito forte nas aulas ministradas nos cursos de Direito e Informática” (BARBOZA; NUNES, 2015, p. 11).

O artigo das professoras Sirlei de Lourdes Lauxen, Maria Estela Dal Pai Franco e Kelly Gianezini, foi o terceiro trabalho selecionado. Intitulado “Os desafios da prática pedagógica jurídica e as perspectivas dos docentes em universidades comunitárias”, encontra-se publicado pela Revista Electrónica de Investigación y Docencia e tem como objeto de investigação a categoria teórica da prática pedagógica, buscando compreender quais saberes docentes compõem essa prática especificamente nos cursos de Direito.

A investigação se deu em duas universidades comunitárias, teve natureza qualitativa e procedeu mediante pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. O embasamento teórico se assentou sobre Tardif, Shulman, Pimenta e Anastasiou, Chizzotti, Masetto e Nóvoa. Dentre os documentos utilizados como fonte de dados, destacam-se os Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), além da análise da legislação específica. Já a pesquisa de campo se deu mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com vinte professores universitários, dez de cada instituição.

As autoras ocuparam-se inicialmente em contextualizar os aspectos e categorias teóricas analisadas, e abordar as exigências legais que circundam a formação do professor universitário, especialmente no curso de Direito. Em seguida, elencou-se alguns dos desafios enfrentados por esses profissionais diante da ausência de formação específica para a docência, para identificar, a partir daí, qual a fonte dos saberes docentes empregados pelos professores nos diferentes contextos pesquisados.

Ao fim do trabalho, as autoras concluíram que os professores que atuam no ensino jurídico padecem de falta de formação pedagógica. Muito disso se dá pelo fato de que os docentes do ensino superior são frequentemente selecionados em “pela comprovação do



domínio do conhecimento em uma área especializada” (LAUXEN; FRANCO; GIANEZINI, 2018, p. 126). As autoras advertem, contudo, que, após estar em sala de aula, exige-se desses profissionais o desempenho da docência dentro do que se considera como ideal.

O artigo da professora Fabiana de Moura Cabral Malta foi o quarto trabalho selecionado. Intitulado “Docência no ensino superior: reflexões sobre o ensino jurídico em faculdades de Maceió”, encontra-se publicado pela Revista Saberes Docentes em Ação e tem como objeto de investigação a formação docente para a docência jurídica, ocupando-se sobretudo com a temática da falta de políticas públicas com essa finalidade.

O início do artigo, análogo ao que se viu nas demais produções científicas relacionadas, traz uma reflexão acerca dos diplomas normativos que regulam o exercício da docência. Malta (2015, p. 204) afirma que a especialização, única exigência para a docência no ensino superior não traz a formação pedagógica necessária e que, além disso, é muito comum encontrar professores que sequer cumprem as exigências legais de especialização.

Num segundo momento, a autora faz uma apresentação dos cursos de Direito estudados, identificando suas principais características. Nessa perspectiva, a autora percebe os cursos investigados como recheados de limitações ao exercício da docência. Segundo Malta (2015, p. 206), há uma desvalorização do saber pedagógico, associado a precariedade e desestímulo ao exercício da docência como ocupação principal, além do fato de que o elevado status e prestígio social do curso de Direito compele as faculdades a recrutarem figuras ilustres do mundo jurídico, como grandes advogados ou conhecidos juízes para compor seus quadros.

Num terceiro momento, a autora buscou ainda pensar a educação jurídica na contemporaneidade, pois, “o curso de Direito, de forma geral, é um dos poucos cursos superiores que não acompanhou as mudanças sociais e as novas exigências do mundo do trabalho” (MALTA, 2015, p. 208). As conclusões da autora vão ao encontro do que tem sido dito pelos demais pesquisadores da área, ou seja, mostra a carência de formação pedagógica na grande maioria dos docentes que atuam nos cursos de Direito. Além disso, a autora conclui que a prática docente desses profissionais se caracteriza fortemente pela transmissão dos conteúdos e informações aprendidas.

O artigo das professoras Raimunda Abou Gebran e Patrícia Zaccarelli Oliveira foi o quinto trabalho selecionado. Intitulado “O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica”, encontra-se publicado pela Revista Eletrônica Holos, mantida pelo

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). O citado artigo tem como objeto de investigação a prática docente do profissional do Direito, procurando investigar quais as concepções que esses profissionais possuem sobre a docência. Segundo Gebran e Oliveira (2018, p. 315), uma das questões que as motivaram seria compreender se os professores de Direito encontram-se capacitados para o exercício da docência.

A investigação se configurou como um estudo de caso de abordagem qualitativa e os dados foram colhidos através da realização de entrevistas, mas também por meio de análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição. As autoras trabalharam os dados coletados através da análise de conteúdo apresentada pela professora Laurence Bardin. Participou da pesquisa um grupo de dez professores de uma instituição de ensino privado de Presidente Prudente.

Gebran e Oliveira (2018, p. 334) puderam concluir ao final que o grupo de professores investigado tem ciência da importância da formação pedagógica, bem como da formação continuada, atualização e da socialização em sala de aula. Também reconhecem que é objetivo de sua atividade a contribuir para a formação de seres humanos, não somente como profissionais, mas como pessoas sempre em construção. Assim, colocam as autoras que:

Os depoimentos revelaram, também, que é preciso que as instituições de ensino se conscientizem da necessidade de investir tempo, esforços e recursos em programas que visem à capacitação e ao desenvolvimento de seus recursos humanos. No entanto, alguns pesquisados não se mostraram conscientes de suas práticas conservadoras e, como consequência, perpetuam a existência de metodologias ultrapassadas nas suas ações docentes diárias. (GEBRAN; OLIVEIRA, 2018, p. 334)

Nesse sentido, pode-se entender que a mudança qualitativa defendida pelas autoras passa necessariamente pela conscientização dos sujeitos envolvidos, da instituição enquanto ambiente formativo também de seus professores e do próprio professor na percepção metodologia que utilizam em suas práticas diárias.

Realizando-se uma análise comparativa entre os quinze trabalhos citados acima é possível perceber inúmeras semelhanças não somente no que tange aos seus objetivos, mas principalmente no que se refere às conclusões. A prática da docência universitária esteve no centro de todas as produções que levantamos, dado que esse era obviamente o principal critério de escolha do nosso processo de triagem. De modo mais particularizado, em oito desses trabalhos tratou-se da prática da docência universitária na formação jurídica, sendo

que em todos os quinze restaram evidentes as preocupações dos pesquisadores para com a implementação de uma concepção de ensino humanista.

A metodologia empregada foi variada, pois, apesar de todos os pesquisadores terem realizado pesquisas de campo, uns coletaram seus dados por meio de questionários, outros por entrevistas, outros por observações da prática de sala de aula, outros optaram por realizar grupos focais, uns trabalharam apenas com os professores, outros incluíram ainda a perspectiva dos alunos... Dado que, conforme falamos, é possível perceber inúmeras semelhanças nas conclusões apontadas, a diversidade de técnicas para o levantamento de dados, a diversidade de técnicas de análise, a diversidade dos campos de pesquisa (inclusive por terem ocorrido em diferentes regiões do país), contribuem para a validação científica das produções.

É um consenso entre os autores que o atual ensino superior no Brasil, mas especialmente a formação jurídica, encontra grande dificuldade em romper com o modelo tradicional de ensino jurídico, com aulas meramente expositivas e em que o professor assume o papel principal de transmissor de conhecimento. Em alguns trabalhos, constatou-se esforços individuais pela mudança desse cenário e, em quase todos, os professores entrevistados demonstram em suas falas uma consciência pela necessidade de uma transformação no paradigma educacional e abandono da concepção mais conservadora de aula, contudo, as observações da prática de ensino revelaram que há um distanciamento dessa proposta.

Dentre as razões apontadas para a prevalência desse modo de ensinar magistral, conteudista e associada ao domínio da disciplina estão principalmente quatro grupos: 1) A lógica de mercado globalizada e determinada pelo interesse do capital, que abafa as demandas e finalidades sociais da educação; 2) A ausência de formação pedagógica para a docência no ensino superior; 3) A herança do positivismo no ensino jurídico; 4) O descompasso entre as muitas e importantes transformações e a estagnação dos cursos de Direito.

Nesse sentido, a questão que mais se destacou por ser citada em praticamente todos os trabalhos foi sem dúvida a constatação da ausência de formação pedagógica para o exercício da docência universitária tanto em âmbito nacional como internacional, muito em virtude da regulamentação legal genérica e lacônica acerca das exigências para o exercício docente. Viu-se que na docência jurídica a maior parte dos professores é constituída de

bacharéis, sem qualquer formação no campo pedagógico e que tais profissionais tem consciência de que isso é um problema que precisa ser superado.

Em suma podemos afirmar que esse movimento de revisão de literatura foi de extrema importância para a presente pesquisa, especialmente por propiciar maior familiaridade com a prática da docência universitária. A referida revisão de literatura constitui-se em um mergulho no objeto de pesquisa que possibilitou a sua percepção sob diversos ângulos: enquanto questão ligada à identidade docente, enquanto resultado de uma herança histórico-cultural, enquanto elemento inserido em um contexto institucional, mas também como elemento transformador dessa realidade.

### 1.3.PRESSUPOSTOS CONCEITUAIS DA INVESTIGAÇÃO

#### 1.3.1. Trabalho como categoria central da formação humana

Tendo em conta que o objeto desta pesquisa vincula-se ao trabalho pedagógico, é preciso ponderar sob que perspectiva tem-se essa atividade. Ora, magistério é sobretudo uma profissão, é um trabalho exercido com onerosidade, pessoalidade e habitualidade, e requer uma formação específica para sua realização. Nesse sentido, assentando-se principalmente na teoria Marxiana e nas contribuições de José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006), Newton Duarte (2008) e Ricardo Antunes (2004), busca-se esclarecer a concepção de trabalho como categoria teórica na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, percebendo especialmente a visão antropológica inerente à percepção de homem como ser social e como resultado de sua relação com o trabalho.

Grande parte dos Estados modernos, incluindo o Brasil, declaram exaltar os valores sociais do trabalho como principais fundamentos de seu ordenamento constitucional. A importância do exercício livre do trabalho vincula-se, assim, à própria democracia, mas também possui profunda relação com a dignidade da pessoa humana e, numa perspectiva mais socialista, com aquilo que se entende por homem.

Não espanta o fato de que o tema do trabalho esteja frequentemente nos debates públicos, na mídia e também entre as grandes preocupações dos cidadãos. As notícias acerca do desemprego, direitos trabalhistas, trabalho escravo, trabalho infantil, ascensão da mulher no mercado de trabalho, dentre outros, são notoriamente manchetes consideradas relevantes e que dão o tom das principais políticas públicas, impactando inclusive nos demais pilares do debate político, como educação e segurança.

Daí a importância de se compreender o conceito de trabalho como uma categoria teórico-filosófica, pois, no amago da concepção de trabalho, residem implícitos os valores e princípios que norteiam o fazer humano. Desse modo, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, é preciso lançar luzes sobre a forma como o modelo econômico capitalista tem paradoxalmente anunciado a exaltação da importância do trabalho para os homens e para o Estado, mas produz uma ambiência de desvalorização do trabalho e empobrecimento do trabalhador.

O citado empobrecimento não se resume ao aspecto financeiro, pois, esclarecida a visão antropológica inerente à percepção de homem como ser social, como único ser que trabalha e como produto do sua prática laboral, a alienação do produto e do processo do trabalho, resultam na alienação de si mesmo.

De forma mais rasa e mecanicista, poder-se-ia simplesmente definir o trabalho como uma série de ações coordenadas e empregadas por uma pessoa com finalidade preestabelecida. Entretanto, uma definição tão trivial e despreziosa em nada contribui na busca filosófica pela elucidação das principais questões humanas, entre elas, “quem somos nós?”. Ora, o trabalho é uma categoria evidentemente humana, não se relaciona apenas à produção de riquezas, está adstrita ao que somos, seres sociais, produtores de cultura. “Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho” (DUARTE, 2008, p. 72).

Segundo Antunes (2004, p. 13), a categoria do trabalho é elemento essencial à vida humana de tal modo que, em certo aspecto, pode-se afirmar que aquela é geradora desta. A fim de entender melhor como a categoria do trabalho se relaciona com a formação humana é preciso antes compreender qual a importância que a atual sociedade dá ao trabalho e quais valores se relacionam à noção capitalista de trabalho.

Passemos então ao exame do primeiro ponto citado, qual seja, sobre a importância da categoria do trabalho para a sociedade atual. Para tanto, lancemos nossa atenção a uma conhecida máxima popular que pode nos auxiliar nessa tarefa. É verdade que as ciências contemporâneas, com seus rigorosos métodos de análise e comprovação dos fatos, não costumam se fundar em aforismos presentes no senso comum. Mesmo as ciências sociais, cientes da enorme carga de subjetividade de seus temas e objetos de pesquisa, inclinam-se ao encontro da objetividade e da solidez dos discursos. Entretanto, dado o objeto “trabalho”, há um dito popular que se faz constar no eixo central da presente discussão: “*O trabalho dignifica o homem*”. Esse brocardo popular carrega em si não uma teoria filosófica, mas uma noção moral, antropológica e ontológica que se fazem necessárias mencionar.

É compreensível que quando as pessoas ensinam aos seus filhos que “o trabalho dignifica o homem”, apresentando os que não trabalham como “vagabundos” e “párias sociais”, querem sobretudo lhes afirmar a importância moral do labor, buscam imprimir em

seu caráter o gosto pelos seus afazeres, tornando-os capazes de vencer as naturais inclinações ao lazer e ao descanso. Não se tem aqui o intuito de reprovar tal visão, muito pelo contrário, é preciso buscar a verdade filosófica nela presente, especialmente diante do materialismo histórico-dialético e de uma moderna compreensão de homem.

É certo que não é de sempre que o trabalho foi socialmente valorizado no ocidente, pois, somente com o humanismo renascentista, com o mercantilismo e com a maior possibilidade de mobilidade social, que ocorreram mudanças substanciais da concepção de trabalho. Entre os gregos, romanos e nas comunidades feudais da idade média era comum compreender o trabalho, especialmente os manuais, como algo indigno de homens livres. A compreensão difundida era a de que os homens de valor elevado não deveriam trabalhar e quanto a isso basta lembrar o que narrava a mitologia antiga. No mito de Pandora, por exemplo, dentre os inúmeros males que são liberados com a abertura da terrível caixa, está o trabalho, que se apresenta, desse modo, como uma desgraça. Outro exemplo está na gênese do mundo segundo a Bíblia, lá se vê o trabalho como punição dada por Deus ao homem em razão de sua desobediência.

É, portanto, na modernidade, quando a mitologia e a religião passam a exercer menor influência sobre o conhecimento científico e filosófico, que o trabalho passa a ter maior valor e é evidente que isso se deve especialmente as inúmeras transformações sociais e novas teorias econômicas que aí se originam. É evidente a relevância do capitalismo nesse processo de valorização social do trabalho, fato esse, a propósito, que contrasta com o contexto de precarização do trabalho que esse mesmo modelo econômico capitalista tende a promover.

Antagônico é o fato de que o citado brocado popular esteja tão difundido no senso comum e tão perfeitamente acolhido e alardeado pela lógica da economia clássica, mas não se mostra minimamente verdadeiro na sociedade industrial sustentada por essa mesma teoria liberal. Percebe-se que a presunção do valor do trabalhador está no cerne da economia clássica, pois é pelo trabalho que se produzem as riquezas, entretanto esse mesmo trabalhador é rebaixado ao status de produto, objeto. Aquele que produz as riquezas perde a dignidade de homem, é reduzido a coisa, enquanto aquele que nada produz, o detentor da propriedade, acumulador do capital, estabelece-se como valoroso. Daí que Marx constata como conclusão lógica dos pressupostos da economia nacional aquilo que seria parte central

de sua teoria, qual seja, a divisão da sociedade em duas classes, dos proprietários e dos trabalhadores.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Machi*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade. (MARX, 2004, p. 79)

Apura-se daí que na sociedade capitalista não há verdadeiro valor no trabalho enquanto atividade humana, uma vez que o trabalho é meio e que o verdadeiro valor permanece ligado ao capital, finalidade da produção. “Nesse processo o capitalismo socializou, pela grande indústria, o processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 244).

Por isso também que em mais de um sentido Marx acerta ao dizer que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (MARX, 2004, p. 80). O empobrecimento do trabalhador está tanto no seu ter, quando dos efeitos econômicos da produção que não lhe pertence, quanto no seu ser, quando ele próprio se torna mercadoria e finda expropriado de sua dignidade. Em ambos os casos se evidenciam as contradições da economia clássica.

Desde as primeiras grandes civilizações, o homem tem sido produtor de uma riqueza que não lhe pertence, uma riqueza da qual não pode usufruir, sendo expropriado do produto de seu trabalho. Afinal, “toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão” (DUARTE, 2008, p. 74). Sendo assim, é possível compreender que as atuais sociedades estão estruturadas e erguidas sobre a miséria humana, sempre presente, fruto da alienação do trabalho. A escravidão citada por Duarte, certamente não se restringe ao modelo escravista formal, mas a sutil escravidão que se percebe ainda hoje nas relações trabalhistas modernas.

A arte é sempre muito assertiva em demonstrar intuitivamente e com base na subjetividade humana, as complexas questões sociais. Nesse ponto, ao falarmos dessa escravização inerente às relações laborais modernas, pode-se citar, por exemplo, diversas obras que fazem referência ao processo contemporâneo de alienação do trabalho. “O canto dos escravos”, de Tia Doca da Portela, Geraldo Filme e Clementina de Jesus, obra de 1982,



nos lembra que as dores e sofrimentos cantados nos vissungos ainda se fazem presentes. Em canções como “Pedro pedreiro”, “Construção” e “Cotidiano”, Chico Buarque apresenta as angustias do operário resultantes desse ambiente de exploração. Essas obras são atemporais em razão do grau de abstração própria da categoria do trabalho, elas nos elevam e auxiliam a compreender inclusive a segunda espécie de empobrecimento do trabalhador, o empobrecimento de seu Ser.

Empobrece-se o homem enquanto tal quando ele próprio (em sua força produtiva) é coisificado na estrutura capitalista, pois, como se disse, a alienação não se limita aos produtos do trabalho, mas se estende ao processo de produção por completo. “Nesse contexto, os primeiros teóricos a retomar o conceito de alienação tiveram igualmente o grande mérito de colocar novamente a questão do conteúdo da produção capitalista, e não somente da distribuição de seus frutos” (JAPPE, 2019, p. 6).

O trabalho é atividade necessariamente humana e se dá na interação da sociedade com a natureza, transformando-a em produtos que atendem às suas necessidades, não somente biológicas, mas necessidades de ordem mais elevada. Todos os seres vivos buscam sua sobrevivência na natureza, mas a atividade de sobrevivência animal é determinada por herança genética, então é um processo estritamente natural.

O fazer humano, a atividade chamada de trabalho é, portanto, própria do homem, o diferencia da natureza e o afasta dela, rompe com o padrão do fazer natural dos animais, apresentando características próprias, conforme se vê:

- Em primeiro lugar porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria;
- Em segundo lugar porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéricas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmitem mediante aprendizado;
- Em terceiro lugar porque o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra as intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades. (NETTO, 2006, p. 30-31)

José Paulo Netto e Marcelo Braz apresentam, assim, três características que fazem do trabalho humano um fazer único, distinto do fazer puramente natural, quais sejam, 1) a utilização de instrumentos; 2) a exigência de habilidades e conhecimentos adquiridos e transmitidos ao longo da vida; 3) e o atendimento a necessidades de outras ordens, ou seja, para além do fisiológico. Não estando o homem adstrito exclusivamente às necessidades de

primeira ordem, podemos então entendê-lo como um ser que transpõe as determinações naturais, cria seus valores, constrói uma cultura, projeta novas necessidades, necessidades de outras ordens, como as de socialização, reconhecimento, estima, realização pessoal etc.

A conclusão lógica desse entendimento é a de que o trabalho humano possui finalidade, é teleológico, não aos moldes essencialistas da filosofia aristotélica, mas “conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito” (NETTO, 2006, p. 32), visto que o homem precisa antes idealizar o propósito de seu trabalho e com quais meios chegará ao seu objetivo de modo mais adequado. Na mesma linha está o entendimento de Duarte, no que segue:

Com a evolução das espécies e o surgimento do gênero Homo desde os Australopitecos até o Homo sapiens, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da atividade, vindo a constituir-se o trabalho, caracterizado como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social (DUARTE, 2008, p. 74).

Assim, tanto a finalidade quanto os meios a serem empregados no exercício laboral não se limitam às determinações naturais, conforme Netto (2006, p. 33), especialmente por três motivos: as escolhas feitas pelo homem são fruto de sua avaliação e valoração da realidade, o trabalho efetivado passa a ter uma existência autônoma à existência do trabalhador, e, em terceiro lugar, o trabalhador carece de conhecimento sobre a natureza afim de atingir seus objetivos com os meios empregados.

Para tanto, segundo Netto (2006, p. 33), se faz necessária ainda uma linguagem articulada que possibilite um sistema de comunicação que vai além do natural, mas que conceitua e dá significado às coisas. Essa necessidade prática presente na execução do trabalho coletivo, essa necessidade de comunicação, é necessidade de troca, de construção comum, de formação de cultura humana. Nesse ponto é preciso refletir sobre o que coloca Antunes:

Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ANTUNES, 2004, p. 18).

É preciso muita cautela ao analisar o fragmento acima a fim de esclarecer sobriamente as impropriedades dessa colocação. Esse esclarecimento haverá inclusive de auxiliar na compreensão de nossa afirmação inicial, partilhada também pelo autor, qual seja,

a de que o trabalho é categoria criadora do homem enquanto ser social. Ora, aceitando as teorias de Darwin sobre a seleção natural das espécies, não podemos afirmar que “a necessidade cria o órgão”, mas sim que os organismos mais adaptados a um determinado ambiente sobrevivem. Ou seja, com o passar do tempo os indivíduos com atributos mais apropriados passam essas características adiante, gerando novas espécies. Essa percepção não contraria a compreensão do trabalho como formador da vida humana, ao contrário, a reafirma. Afinal se o homem é o único ser que possui para com o trabalho uma relação que se estabelece para além de suas necessidades fisiológicas, se os atributos humanos necessários ao trabalho, como é o caso da linguagem, são os mesmos que o permitem se constituir como ser social, gerador e consumidor de cultura, se o trabalho é elemento constitutivo da sociedade humana, então podemos afirmar que o trabalho é categoria formadora do homem enquanto tal.

A importância da linguagem, de acordo com Netto (2006, p. 34) está no fato de que o trabalho é sempre coletivo. É preciso transmitir o conhecimento, passando o aprendizado adiante, organizar tarefas, distribuir funções e, mais que isso, convencer ou obrigar os outros a realizar essas atividades. Então há uma natureza coletiva no trabalho, seu caráter social, referente a vinculação entre os membros de uma espécie.

O trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal (NETTO, 2006, p. 34).

Daí se afere que há uma relação dialética do homem com seu trabalho, pois, na medida em que o homem transforma a natureza, objetivando-se nela, o trabalho transforma também o homem, fazendo dele um ser social. Transforma-se a natureza e também o sujeito.

O homem constrói a si mesmo através do trabalho, uma vez que é o ser que livremente trabalha e, por consequência, é o único ser que de fato trabalha. O ser humano trabalha livremente porque o faz para além de suas necessidades fisiológicas, mas por iniciativa autônoma. Conforme Duarte (2008, p. 68), a origem da liberdade se dá no momento em que “o ser humano começou a ser capaz de produzir os meios de satisfação de suas necessidades e, nesse processo, começou a produzir novas necessidades”. Um vez que, conforme colocado anteriormente, o animal também produz. “Constrói para si um ninho, habitações, como abelhas, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria” (MARX, 2004, p. 85). O fazer dos animais não pode ser portanto equiparado ao fazer humano, uma vez que o trabalho é elemento distintivo

da humanidade. O trabalho constitui o homem naquilo que este é, constitui a concepção que o homem produz de si mesmo e o modo do homem se relacionar com o mundo ao seu redor.

É em razão do trabalho que o homem, portanto, torna-se um ser social, gerador de cultura, qualitativamente distinto da natureza. Para Netto (2006, p. 34), diante da natureza orgânica e inorgânica, a vida surge como um salto evolutivo, assim como são os animais em relação aos vegetais, os mamíferos primatas em relação às outras espécies e assim como é o homem em relação a tudo mais. É o trabalho o fio condutor desse salto evolutivo.

O homem não deixa completamente de ser parte da natureza, uma vez que ainda pode ser classificado como animal, mas há um distanciamento, uma distinção. Para compreender melhor isso podemos tomar como exemplo o modo como o homem passa a se relacionar com suas necessidades, buscando satisfazer não somente as primárias, mas também necessidades de outra ordem. A alimentação, nessa linha, que em animais está adstrita à saciedade da fome, no homem ganha uma dimensão social, humana, até religiosa em alguns casos.

O lobo ataca o cordeiro e o devora sem qualquer cerimônia, sem se preocupar com o que morde, sem se interessar por qual corte de carne tem melhor sabor, sem se questionar se é ético ou não ceifar uma vida animal para sua alimentação. Os homens por sua vez pautam sua conduta em regras morais, éticas e etiquetas sociais, os homens preparam o alimento que pretende consumir, fazem um bolo para celebra a vida, ceiam a fim de comungar com o divino, se reúnem ao redor de uma mesa para fortalecer os laços familiares. O alimentar-se para o homem não é só saciar a fome, é um ato que compreende valores e que se destina a suprir necessidades de socialização, afetivas, espirituais... enfim, necessidades de ordem mais elevada.

Esse desenvolvimento supõe as estruturas naturais, supõe a naturalidade do homem (seu corpo etc). O desenvolvimento do ser social não a suprime – o homem terá sempre uma naturalidade que indica a sua condição originária de ser da natureza. Constituindo-se a partir dela, o desenvolvimento do ser social faz com que ela perca, cada vez mais, a força de determinar o comportamento humano: o que é próprio do desenvolvimento do ser social consiste, sem eliminar a naturalidade do homem, em reduzir o seu peso e a sua gravitação na vida humana – quanto mais o homem se humaniza, quanto mais se torna ser social, tanto menos o ser natural é determinante em sua vida (NETTO, 2006, p. 38).

O trabalho é elemento constituinte do ser humano, de modo que o fazer humano é capaz de produzir não somente uma mercadoria externa ao homem, mas necessariamente produz também o próprio homem. Trata-se, portanto, de uma autoprodução. Por isso falou-se que no contexto capitalista o homem empobrece a si mesmo quando o trabalhador é

reduzido à posição de mercadoria. Dialeticamente o homem produz e é produzido pelo seu trabalho.

O trabalho, desse modo, é objetivação humana, mas que se apresenta estranhada ao seu produtor, dado que o trabalhador não é detentor da efetivação de seu trabalho, o trabalhador se torna, ao contrário, servo de seu produto, é criatura dominando o criador. Não somente o produto do trabalho, mas ainda o próprio trabalho deixa de pertencer ao trabalhador e passa a pertencer a outro ser, necessariamente a outra pessoa (física ou jurídica).

Mesmo em épocas mais remotas onde a ideia de serviço aos deuses era forte, os deuses nunca foram realmente senhores do trabalho, mas sim outros homens que proclamavam falar em nome destes deuses. Pois, conforme Marx (2004, p. 86), “apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem”. O homem que aliena e o homem que é alienado coexistem e se desumanizam mutuamente no instante em que a mercadoria passa a deter o valor que deveria estar na humanidade. Esse estranhamento, contudo, é ocultado pela economia nacional, pois esta não considera a imediata relação do trabalho, que é a que se dá entre trabalhador e produção.

Marx elenca quatro formas de estranhamento: do produto, da produção, do homem enquanto ser genérico e do homem pelo próprio homem. Entretanto, é possível concluir que todas essas hipóteses de estranhamento são na verdade uma só, vista sob diferentes dimensões. Afinal não é possível entender nenhuma dessas formas de estranhamento despreendida das demais, nenhuma está independente das demais. Se o produto é alienado, é porque antes o trabalho o foi e, por consequência, o trabalhador também é estranhado de si, enquanto pessoa física e enquanto ser genérico. As duas primeiras se relacionam ao trabalho, seja a atividade ou sua efetivação, e as duas últimas se relacionam à natureza humana. Direcionemo-nos nesse momento ao trabalho em si, objeto dessa pesquisa.

Examinemos o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com ato de produção no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a produção como castração (MARX, 2004, p. 83).

Segundo Marx, portanto, o fenômeno do estranhamento não se verifica somente no produto do trabalho, ou seja, na sua efetivação, mas também, e principalmente, no ato da

produção, com a conseqüente perda de autonomia do trabalhador. Deste modo, a alienação tem seus efeitos também da prática profissional, fenômeno que se verifica muito facilmente nas atuais relações laborais, sendo possível citar, por exemplo, a atividade do professor. A alienação do trabalho, muitas vezes, nem sequer chega a ser percebida pelo trabalhador que, ao não refletir sobre sua atividade, muitas vezes acredita piamente ser senhor de seu fazer. De acordo com Cunha (2010a, p. 24), “muitas vezes, o professor crê que, ao fechar as portas da sua sala de aula, está exercendo a sua autonomia”, acredita possuir o domínio de sua classe, pois se vê como autoridade maior sob seus alunos. É preciso perceber-se na condição de trabalhador, flexionar-se sobre sua real condição, a fim de enxergar até que ponto se é possível definir suas próprias práticas.

A atividade produtiva não pertence ao trabalhador, este não se vê ou se afirma no trabalho, de modo que o operário somente se sente junto a si quando está fora do trabalho. O trabalho é obrigatório, forçado, um meio para satisfazer suas necessidades. A sensação de liberdade somente se faz presente no homem quando na satisfação de suas necessidades fisiológicas, já quando no trabalho, quando está naquilo que deveria fazê-lo humano, sente-se prisioneiro.

Compreende-se a grande importância do conceito teórico-filosófico de trabalho e da reflexão a respeito desse tema, especialmente diante das novas formas de organização sociais, gradativo aumento automação da produção, esfacelamento das unidades produtivas e das instâncias do trabalho, precarização das relações laborais, crescimento do desemprego, fragmentação das forças sindicais e da organização classista do proletariado.

Diante desse panorama complexo é inicialmente forçoso aprofundar-se no conceito de trabalho para além de conceituações rasas, buscando o seu real significado para o homem. Nota-se que o trabalho constitui-se como elemento essencial para a vida humana, sendo por esse motivo exaltado nos discursos do homem moderno, inclusive na teoria liberal que sustenta o modelo econômico capitalista.

Contudo, a presunção do valor do trabalho que reside no núcleo do atual modelo econômico é na prática por ele negada, visto que o verdadeiro valor permanece ligado ao capital. O trabalhador resta empobrecido não apenas no que tange ao aspecto financeiro, mas também no que se refere ao seu ser.

O citado fenômeno não se apresenta como uma exclusividade da sociedade moderna, embora aí se intensifique, mas está presente nas relações sociais desde as

civilizações mais antigas, visto que o homem tem sido produtor de uma riqueza que não lhe pertence, uma riqueza da qual não pode usufruir. O homem é reificado, instrumentalizado e alienado de si mesmo a medida em que é expropriado no trabalho, atividade necessariamente humana e dele constituinte.

Nisso reside a visão antropológica presente nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, na compreensão de que o homem constrói a si mesmo através do trabalho, uma vez que é o ser que livremente trabalha e, por consequência, é o único ser que de fato trabalha. O homem é visto nisso como um ser qualitativamente distinto da natureza, mais evoluído, não por estar mais adaptado ao meio como na perspectiva de Darwin, mas por ser o único capaz de produzir e modificar cultura, o único ser verdadeiramente social.

Discutida a questão geral da categoria do trabalho humano, importa ainda lançar luzes sobre o trabalho docente, investigando sua natureza enquanto práxis educativa situada historicamente numa instituição social e parte constitutiva do sistema capitalista. Parece claro que para a construção de uma educação de qualidade, humanizadora e democrática, a profissão docente carece de professores que dominem o seu fazer, dominem seu trabalho, que gozem de autonomia didática. E embora, no cotidiano escolar, circunstâncias exteriores e coercitivas ao professor possam ajudar a explicar a perda da autonomia deste para com o processo de ensino-aprendizagem, considere-se que a natureza da profissão docente, exercida em sala de aula, onde decisões precisam ser tomadas rapidamente e onde os professores permanecem normalmente como autoridade dirigente, permitem a esse profissional, mesmo diante de certos limites, o domínio sobre seu processo produtivo. Não estamos aqui obviamente a culpar o professor pelo sempre citado fracasso escolar, ao contrário, tenha-se em mente que essa postura diretiva, catedrática, tradicionalista, é também uma imposição das políticas educacionais centradas na figura do professor, direcionadas para resultados quantitativos e que desvalorizam a participação do aluno na práxis educativa. Nesse sentido, veja-se o que bem coloca Azzi:

O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno (AZZI, 2005, p. 36).

Advirta-se para o fato de que não se pode ter uma visão segmentada, focada em apenas um determinado elemento, sujeito ou aspecto da estrutura educacional, pois não é

possível alcançar uma educação de qualidade por meio de investimentos isolados, sejam eles voltados à formação e qualificação do professor (embora isso seja essencial), à estrutura física ou à democratização do ensino. Mas também é preciso atentar para as possibilidades que o professor detém em suas mãos, as possibilidades de, dada a natureza de seu fazer, exercitar um papel ativo e transformador frente ao processo de aprendizagem, um papel crítico e problematizador do mundo. E é claro que para isso há enorme importância na política de valorização e formação de professores. Os professores planejam, organizam e executam suas atividades, escolhem os textos que devem ser lidos, conduzem os debates, incentivam ou limitam a participação dos alunos, elaboram e aplicam avaliações, alteram a organização da sala, questionam e respondem a questionamentos. Não se pode negar que, compreendidas as limitações, os professores exercem sua profissão com certa liberdade e não se deve subestimar o valor do espaço escolar, em especial do espaço da sala de aula para a práxis educativa, percebendo-se como sujeito ativo do processo.

Conforme colocamos ao tratar da categoria do trabalho de um modo mais geral, o trabalho é uma objetivação humana e, portanto, o trabalho docente, como espécie do gênero trabalho, também o é. O trabalho docente surgiu e se transformou na história, como um fenômeno social, perfazendo-se hoje como profissão e não como vocação. O homem cria a história, a cultura e o mundo, se objetiva na no exercício profissional, inclusive o docente, construindo também a si mesmos.

A professora Sandra Azzi, objetivando construir o conceito de trabalho docente não somente para entender em que aspectos a docência participa da categoria do trabalho, mas principalmente para entender em que aspectos a docência se diferencia do gênero, parte de alguns pressupostos que merecem ser citados, quais sejam:

- O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;
- A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (AZZI, 2005, p. 38).

Entender o trabalho docente como uma práxis é entendê-lo como atividade essencialmente humana, uma prática social, diferida da ação instintiva dos animais, construída historicamente, que se dá no cotidiano escolar, transformadora, que objetiva por meio da construção teórica resultados ideais, que consiste a afirmação do indivíduo no



mundo, no desenvolvimento da consciência e de uma postura ativa. E que, conforme concorda Frigotto (2001, p. 81), “expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação”. Obviamente, é preciso que aos professores seja ofertado tempo e espaço para essa reflexão sobre o seu trabalho, condições concretas para que o professor possa se qualificar e adquirir consciência sobre o seu fazer e sobre a sua realidade.

Por outro lado, destacamos que o trabalho docente não pode ser compreendido isoladamente, sem a devida atenção para com as circunstâncias nas quais se insere, sem considerar que o trabalho docente afeta seu contexto e é por ele afetado. Portanto, a fim de compreender o trabalho docente dos professores dos cursos de Direito de Rio Branco-AC, será preciso perceber a instituição, o cenário local e nacional. Será preciso compreender se tais profissionais recebem da instituição algum tipo de orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos. De que modo as instituições de ensino na qual se inserem tem auxiliado os professores na implementação de uma concepção de ensino humanista. Se sentem alguma pressão das instituições ou mesmo dos próprios alunos para prepará-los para que logrem êxito no exame da OAB, ENADE, concursos em geral. O que tais profissionais identificam como principais obstáculos para implementação de um ensino humanista. Ademais, em um contexto macro, a fim de melhor compreender os modelos teóricos que orientam a prática pedagógica dos professores, é que se busca compreender as limitações e o avanço exponencial do paradigma da racionalidade técnica<sup>5</sup>.

Contudo, uma das principais distinções que se pode apontar entre a categoria geral do trabalho e a categoria específica do trabalho docente está no objeto de trabalho. Ora, tem-se que o objeto de trabalho do professor é o próprio aluno, é a formação do indivíduo que é, ao mesmo tempo, sujeito desse processo e que, portando é ativo. O objeto de trabalho do construtor é material de construção, do alfaiate é o tecido, do juiz é o ordenamento jurídico, todos objetos inanimados, passivos. Mas o professor trabalha para a formação de pessoas, sujeitos ativos, singulares, o que confere especificidade e grande complexidade à atividade docente. Uma educação humanizadora é aquela que leva em conta esse aspecto essencial da práxis docente, rompendo com o modelo de educação bancária e se estabelecendo na parceria professor-aluno. Ambos sujeitos ativos, reflexivos e transformadores.

---

<sup>5</sup> Questão mais profundamente trabalhada no tópico seguinte.

Outra distinção relevante se evidencia diante do processo de segmentarização do trabalho. O fenômeno da divisão social do trabalho nas sociedades modernas, conforme denunciado por Marx (2011), é caracterizado pela especialização e fragmentação das atividades laborais desenvolvidas pelos homens. Entretanto, no caso da atividade docente, ainda que os professores não acompanhem os alunos durante todo o processo formativo e ainda que lecionem apenas algumas disciplinas, permanece inteiro o trabalho docente, pois apresenta o extrato do seu saber técnico/científico e pedagógico, e tendo em conta que “o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2005, p. 42). Por isso, o professor não pode ser entendido como um mero executor de tarefas, alguém que repassa pré-mastigadas informações, mas detém um saber pedagógico e reflete sobre sua atividade. O professor é um sujeito que encontra circunstâncias peculiares, ímpares, é desafiado constantemente a ler a realidade e dar respostas rápidas para tais questões, deste modo, intervindo sobre as circunstâncias. É essa característica da práxis docente, o fato de não ser fragmentada, o fato de ser desenvolvida em sua totalidade, que lhe confere capacidade transformadora dos sujeitos e da realidade.

Por fim, importa destacar que, distintamente da ação instintiva animal, dada a potência criativa do trabalho humano, como práxis, a docência deve possuir finalidades, intencionalidades educativas. E, uma das principais demandas para a construção de uma nova concepção de formação universitária, é a mudança nos objetivos do trabalho docente, de modo que “a organização das da prática do ensino não mais estivesse assentada na transmissão de conhecimentos, mas na interação entre professor/aluno/conhecimento” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 25). Daí que, diante dos avanços das ideologias tecnicistas, desvalorizadoras do trabalho docente, perpassadas pelo mito da neutralidade pedagógica, surge a necessidade de se discutir acerca o paradigma da racionalidade técnica e seus desdobramentos no trabalho docente.

### 1.3.2. A relação entre intencionalidades formativas e o trabalho docente: uma perspectiva humanística e humanizadora para além da técnica racionalista?

A fim de melhor compreender os modelos teóricos que orientam a prática pedagógica dos professores no atual contexto brasileiro é que se busca compreender as limitações e o avanço exponencial do paradigma da racionalidade técnica. Para tanto, apoiando-se principalmente nas contribuições de Giroux (1997), Contreras (2012), Gómez (1995), Oliveira (2004) e Charlot (2013), é fundamental perceber a ideologia que fundamentam o citado modelo tecnicista, lançando luzes sobre seus valores, características e objetivos. A partir daí é preciso identificar como tais valores afetam a prática pedagógica, especialmente no que se refere ao conflito que se estabeleceu entre neutralidade e autonomia.

O paradigma da racionalidade técnica não é um fenômeno novo no mundo, tampouco no Brasil, uma vez que sua origem na modernidade se relaciona ao movimento positivista que se estabeleceu na segunda metade do século XIX e conquistou expressiva parte da cultura europeia, expandindo-se também para o continente americano. Sua influência se fez presente, por exemplo, na filosofia, no Direito (sobremaneira), história, literatura e também na educação, tendo sido fortemente contestado pelas teorias filosóficas do século XX, com destaque para escola frankfurtiana.

Entretanto, a ideologia tecnicista tem ganhado intensidade nas últimas décadas sob forte ação do mercado, alastrando-se por meio de discursos político-partidários inclusive no senso comum do cidadão brasileiro. Tal movimento que ganha hoje dimensão hiperbólica tem chegado aos debates acerca dos rumos da educação e das políticas públicas a serem implementadas, e já passa a afetar o trabalho docente com preocupante veemência.

O modelo tecnicista prima por valores que no presente grau de radicalização, se contrapõe inclusive aos princípios fundamentais garantidos constitucionalmente e que devem orientar as relações de ensino e aprendizagem. O professor, nesse ambiente de rápidas mudanças, é o principal afetado e passa a ser considerado o inimigo do progresso e da moral.

A relevância do tema está, portanto, na compreensão do paradigma da racionalidade técnica enquanto movimento ideológico, possuidor de valores e finalidades. A partir daí é preciso identificar os principais valores relacionados ao paradigma da

racionalidade técnica e como tais valores afetam o trabalho docente. Será necessário ainda compreender a validade dessa posição teórica frente à tão cara autonomia do professor e frente aos princípios constitucionais vigentes. E é evidente que a apreensão dos conhecimentos teóricos é fundamental para a aquisição de autonomia tanto por parte dos alunos quanto dos professores, mas tenha-se em conta ainda que a “redução da atividade docente a uma atividade de mera reprodução de prescrições externas indica a perda de significado, de sentido, de autonomia. E a perda de autonomia, nesse sentido, indica um processo de desumanização do trabalho” (QUINTANNA; DAMASCENO, 2019, p. 208). A educação também passa pelo compromisso ético com a transformação social.

O fenômeno educativo, em todo o mundo e evidentemente também no Brasil, é desde sempre território de disputas e conflitos de interesses que marcam seu desenvolvimento no curso da história. Tais interesses exercem forças que, em maior ou menor medida, atuam nos sujeitos e processos educativos, e impactam não somente nas políticas públicas, estrutura educacional, currículo, formação de professores, prática docente, mas também na própria concepção epistemológica de educação. A consequência disso se vê refletida no modo de pensar a educação e no fazer que disso resulta, no como a educação passa a se relacionar com a história, com o Estado, com a população, com o público e com o privado, se reflete no como abordar (ou não abordar) a educação ambiental, questões de gênero e sexualidade, educação especial, relações étnico-raciais, enfim, tudo o que circunda a cultura humana e a construção do ser social.

Nos dias atuais, contudo, a docência tem enfrentado dilemas que são resultado especialmente do conflito entre idealizações de professor, cobranças relativas ao ensino e aprendizagem dos jovens, e as práticas dos atuais professores. Tais elementos, segundo Charlot (2013, p. 94), conduzem ao “excesso de discursos” sobre a educação e o papel do professor. A verdade é que muitos dos que discutem sobre a função da docência, suas práticas, quais conteúdos o professor “deve” ou não abordar em sala, estão fora do ambiente escolar e não conhecem a realidade da docência. As próprias reformas educativas brasileiras, não muito distantes do que ocorre em outros países, tendem a culpabilizar o professor pelo fracasso escolar, sendo comum que tais reformas ocorram verticalmente, sem a devida participação da comunidade docente.

A culpabilização dos professores pelas mazelas educacionais e sociais não apenas é injusta, mas também simplória, tendo em vista que são inúmeras e complexas as questões sociais que perpassam o trabalho do professor e sobre as quais ele não tem controle e, além disso, uma melhor compreensão não pode prescindir de uma

análise das condições objetivas de trabalho do professor (QUINTANNA; DAMASCENO, 2019, p. 205).

A exemplo disso, temos as reformas educacionais dos anos 90, nos Estados Unidos, duramente criticadas pelo professor Henry A. Giroux, posicionamento ao qual aqui nos filiamos e cujas palavras poderiam perfeitamente ser direcionadas ao atual momento político brasileiro.

(...) muitas das recomendações que surgiram no atual debate ignoram o papel que os professores desempenham na preparação dos aprendizes para serem cidadãos ativos e críticos, ou então sugerem reformas que ignoram a inteligência, julgamento e experiência que os professores poderiam oferecer em tal debate. Quando os professores de fato entram no debate é para serem objeto de reformas educacionais que os reduzem ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas um tanto afastados da realidade cotidiana da vida em sala de aula (GIROUX, 1997, p. 157).

Giroux aponta aqui para algo que consideramos ser um grave problema existente na raiz das reformas educacionais, uma vez que tais reformas manifestam a crença na incapacidade dos professores da rede pública não somente em desempenharem seu papel de educadores, mas também na incapacidade de compreenderem os reais problemas da educação. Compreenda-se quão contestável é a validade de reformas quando surgem da lógica de que os professores, profissionais da educação que atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem, acumulando conhecimentos teóricos e práticos, não estão aptos a contribuir efetivamente em tais debates, mas, para consolidar o contrassenso, agentes externos à escola é que devem decidir o seu futuro.

No Brasil, especialmente nos últimos anos e graças às disputas ideológico-partidárias que se intensificaram, os professores tem sido culpabilizados pelo fracasso escolar. Parte da população intoxicada por discursos raivosos de “formadores de opinião” (políticos, religioso, pseudo intelectuais, qualquer um com acesso à internet...), elegeu o professor e a escola como inimigos do progresso econômico e do tradicionalismo moral. Mas, como já foi colocado, este fenômeno que agora se intensifica a níveis drásticos, não é propriamente uma novidade, pois “como é hábito, atribuímos a culpa às escolas e aos professores, o que equivale a culpar as vítimas” (SCHÖN, 1995, p. 79). Ou, conforme Quintanna e Damasceno (2019, p. 206), a citada culpabilização do professor é um tanto quanto paradoxal, pois “se por um lado o papel do professor assume uma centralidade nos discursos políticos, por outro não lhes é oportunizado a participação nos processos de configuração dessas políticas”.

A exclusão dos professores, inclusive pela atual administração pública federal, dos debates e decisões quanto aos rumos da educação brasileira representam em si mesmo um

dos maiores problemas que temos por enfrentar. Perceber este quadro de descrédito para com a docência e assumir tal fenômeno como séria barreira a ser superada são pré-requisitos para o bom desenvolvimento das demais questões no campo educacional. Nessa linha, também estão as palavras de Giroux (1997, p. 158) ao relacionar da crise na educação americana dos anos 90 com a crescente tendência de enfraquecimento dos professores. Nessa perspectiva, é necessário compreender as bases do discurso que sustenta esse processo de instrumentalização da atividade educativa, que pugna pela transformação do professor em um operador dos conteúdos verticalmente pré-definidos.

A origem do paradigma da racionalidade técnica na modernidade está intimamente relacionada não somente à ascensão do capitalismo, mas especialmente à ideologia liberal, ou seja, está ancorado em uma visão de mundo otimista em relação aos avanços tecnológicos e sociais, que prestigia a objetividade e universalidade do conhecimento, que espera resultados práticos da escola e das ciências de um modo geral. Essa postura acrítica em relação ao progresso passa ainda por uma compreensão positivista de que a história é linear e de que a neutralidade científica conduzirá a humanidade rumo a um estado de ordem e justiça social. A primazia das ciências tem, portanto, base na crença de uma ciência neutra e da igualmente neutra aplicação instrumental desse saber, perspectiva que se estabelece não apenas em variadas tradições culturais, mas ainda nas múltiplas objetivações humanas<sup>6</sup>.

A educação, por sua vez, é uma atividade complexa e, conseqüentemente, associada a diversas dimensões. O que aqui se diz por “dimensões” são aspectos do educar e do educador que se inter-relacionam constituindo sua identidade, suas práticas, sua formação, em suma, constituindo-o como professor. Tais dimensões por vezes se filiam a determinadas concepções pedagógicas, engendrando uma imagem estática de professor.

Em um país com altíssimos índices de analfabetismo, como era o perfil do Brasil na primeira metade do século XX, a principal e mais urgente função do professor consistia no ensino da leitura e da escrita. Nessas circunstâncias, ressaltando-se que as condições de trabalho e o salário nunca foram os melhores, o professor, um letrado, era visto com respeito pela comunidade. Segundo Charlot (2013, p. 95-97), de um modo geral, o perfil da educação se modifica a partir da segunda metade do século XX, quando o desenvolvimento social e econômico é associado mais fortemente à atividade escolar, e o professor, além de mal pago e laborando em condições precárias, passa a ser criticado e vigiado constantemente.

---

<sup>6</sup> Tome-se objetivações como categoria filosófica marxista, assim entendida, portanto, como expressões humanas, produções do ser social desenvolvido relacionadas com o trabalho, mas que gradativamente se afastam dele.

Ora, na atual conjuntura social em que se vincula a formação escolar ao sucesso profissional, o êxito ou o fracasso escolar ganham uma dimensão jamais experimentada e que cobra do professor resultados práticos e aferíveis quantitativamente. “Nessa lógica, o percurso formativo é como um supermercado no qual as disciplinas estão dispostas em gôndolas, à escolha do estudante, e disponibilizadas conforme a decisão individual dos docentes ou departamentos” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 09).

O paradigma da racionalidade técnica associa-se ao que Gómez (1995, p. 96-98) chamou de metáfora professor técnico-especialista. A compreensão epistemológica ligada à racionalidade técnica, herança do modelo positivista, separa a pesquisa da prática, produz uma imagem de neutralidade científica e docente instrumental, um professor aplicador de princípios científicos, sem autonomia.

As reformas educacionais brasileiras das últimas décadas são “marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). E dessa forma, conforme o prof. Gómez leciona, o modelo tecnicista tem ganhado mais força nesse mesmo período.

A maior parte da investigação educacional, notadamente nos últimos trinta anos, desenvolveu-se a partir desta concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental. A concepção do ensino como intervenção tecnológica, a investigação baseada no paradigma processo-produto, a concepção do professor como técnico e a formação de professores por competências são indicadores eloquentes da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica (GÓMEZ, 1995, p. 98).

Essa concepção técnica de racionalidade ganha espaço e se desenvolve também no Brasil, associada em parte às alas mais conservadoras do cenário político que defendem os interesses de grupos empresários e religiosos. Na educação, esse tecnicismo afeta especialmente as escolas públicas, cerceando-se a autonomia dos professores e passando a exercer mais intensamente um domínio sobre a atividade docente. Nessa linha, é novamente possível traçar um paralelo com o que nos diz Giroux:

Uma das maiores ameaças aos professores existentes e futuros nas escolas públicas é o desenvolvimento crescente de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática para a preparação dos professores e também para a pedagogia de sala de aula. No cerne da atual ênfase nos fatores instrumentais e pragmáticos da vida escolar colocam-se diversas suposições pedagógicas importantes. Elas incluem: o apelo pela separação de concepção de execução; a padronização do conhecimento escolar com o interesse de administrá-lo e controlá-lo; e a desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e estudantes pela primazia de considerações práticas. (GIROUX, 1997, p. 158-159).

Um equívoco seria atribuir a emergência dessas ideologias à globalização, não que inexista relação entre elas, ao contrário, é evidente que há certa vinculação entre o mundo globalizado e as pressões do mercado para que a escola funcione como fornecedora de mão de obra. Mas, de acordo com Charlot (2013, p. 98-99), a globalização em si tem surtido poucos efeitos na educação brasileira e as questões aqui levantadas são resultado de “novas lógicas neoliberais”, marcadas por exigências de eficácia e qualidade, pela compreensão de inutilidade de uma formação superior ao nível fundamental e ainda pela ideia de que a “lei de mercado” é a mais capaz de trazer para a educação a eficácia e qualidade desejadas.

A padronização do conhecimento escolar é defendida como uma necessidade diante da massificação do ensino, entretanto, o conhecimento a ser abordado em sala de aula não é neutro, transmite uma visão de mundo, favorecendo determinadas culturas e ideologias em detrimento de outras. Ademais, a padronização do conhecimento escolar também é meio de reduzir a autonomia da prática docente, uma vez que, pautada numa racionalidade tecnocrática, instrumentaliza-se a atividade do professor, reprimindo e restringindo tal atividade à incumbência de execução dos conteúdos. Há, portanto, uma separação entre as atividades de planejamento curricular e sua efetivação, retirando do professor o domínio sobre as circunstâncias de seu trabalho, bem como sobre as ideologias a isso inerentes.

Contraditoriamente, o professor tem sido exigido em competências que vão além de sua formação inicial ou continuada, sofrendo pressões para dominar conhecimentos e práticas que seriam de outros profissionais especializados, ligadas à saúde, psicologia, Direito, nutrição... “se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A ocorrência da desvalorização da atividade crítica e intelectual de professores e estudantes resta evidente nas metodologias aprendidas nos programas de formação de professores e que, conforme Giroux (1997, p. 159), “parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico”. O que resta disso é uma prática que priva professores e alunos de problematizarem as questões da realidade circundante, ou seja, tem-se uma prática extremamente voltada para a transmissão de saberes acabados e que não permite os sujeitos desse processo voltem sua atenção para as contradições do modelo educacional vigente. “O ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida à obtenção de resultados ou produtos previamente definidos, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva,



dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho” (CONTRERAS, 2012, p. 112).

A partir da década de 90, constata-se uma nova regulamentação das políticas educacionais baseadas “nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). É preciso voltar olhares, por exemplo, sobre o modelo avaliativo tecnicista que no Brasil se impõe com cada vez mais força e que parte de pressupostos de uma objetividade educativa, mensurando e classificando estudantes, professores e escolas através de arbitrários padrões de produtividade. Entretanto, esse tecnicismo atua “a partir da suposição errônea de que todos os estudantes podem aprender a partir dos mesmos materiais, técnicas de ensino em sala de aula e modos de avaliação” (GIROUX, 1997, p. 161). Tal suposição está evidentemente desajustada daquilo que facilmente se depreende da prática escolar.

A ilusão da promoção de igualdade mediante a padronização dos conteúdos, do ensino e da avaliação esbarra na realidade de que a educação é um fenômeno prático e que, por isso mesmo, conforme aponta Gómez (1995, p. 99), é permeado por “complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”.

Em termos da prática de ensino, tanto a fixação externa de objetivos educacionais como sua redução a resultados não resolvem os problemas de obrigação moral, os quais os professores necessariamente enfrentarão. Como já vimos, uma infinidade de situações práticas se apresenta confusa quanto ao seu significado e implicações educacionais. Por vezes podem ter consequências contraditórias ou diferentes de um aluno para outro. Em uma sala de aula acontecem muito mais coisas do que se poderia prever e manipular em um esquema de relação entre ações educativas e efeitos pretendidos. E a maior parte delas exige uma atuação do docente, seja em relação à sua utilização educativa, seja para reconduzir o sentido ou reduzir seus efeitos (CONTRERAS, 2012, p. 114-115).

Entretanto, o paradigma da racionalidade técnica permanece alheio à percepção de singularidade e complexidade do fenômeno educativo, sendo marcado por uma ótica uniformizadora da prática e por uma constante busca pela eficiência. É preciso, não obstante, advertir para o sentido atribuído à eficiência em um modelo educacional tecnicista, partindo da visão de prática eficiente como aplicação da melhor técnica, em menor tempo e com menor custo. O resultado disso, obviamente, é um produto, desconsiderando-se o fato de que esse processo é sobretudo humano.

Nessa perspectiva é útil se manter atento àquilo que Enguita (1989, p. 125) chamou de “obsessão pela eficiência” presente nas escolas e nos processos educativos, pois, segundo o mesmo, tal obsessão é uma herança do mundo empresarial taylorista, inserido na

composição do processo educacional por reformadores como Spaulding, Bobbitt ou Cubberley, e fundamentado no domínio absoluto sobre os processos e resultados.

Mais recentemente, no Brasil, o princípio da eficiência passou a integrar o ordenamento jurídico constitucional, não como princípio originário, mas graças a emenda constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998, abstraindo-se inicialmente daí uma preocupação do legislador com uma boa administração. Há notadamente uma relação entre a existência desse princípio e o respeito com os recursos do contribuinte, bem como com a busca pela excelência nos serviços públicos, incluindo-se a atividade educacional. Entretanto, no que pesem as posições contrárias, o princípio da eficiência tem sim forte vínculo com a tecnocracia e com o modelo de gestão próprio da iniciativa privada.

O próprio Moraes (2011, p. 347), atualmente Ministro do Supremo Tribunal Federal, apesar de discordar vínculo com a tecnocracia, ao definir o princípio constitucional da eficiência, apresenta-o, dentre outras características, como imposição aos agentes públicos da busca pelo bem comum por meio do exercício “neutro” de suas competências. Pereira (1998, p. 157), por sua vez, critica a opção do legislador pelo princípio da eficiência em detrimento ao princípio da qualidade, por considerar que o segundo teria sentido mais amplo que o primeiro, adequando-se melhor ao propósito de uma boa administração.

Não há como negar que o termo “eficiência” carrega em si um significado deveras quantitativo e que carece de toda uma eloquente exegese de bem intencionados comentadores para que se possa ter uma visão mais abrangente desse princípio, somente deste modo estabelecendo uma correspondência com critérios qualitativos de excelência.

É bem verdade que, conforme Contreras (2012, p. 296), um dos principais argumentos de defesa dessa imitação dos princípios do mundo empresarial pelas escolas está na tentativa de superar os vícios próprios da burocratização pública, tais como a acomodação e o desânimo típicos de um “professor funcionário”. Entretanto, o próprio Contreras adverte que a ponte entre o professor funcionário e o professor competitivo não se mostra o melhor caminho.

A educação afeta o homem em tudo que o constitui como tal e, portanto, precisa ser entendida em sentido amplo e com olhar totalizante, político inclusive, não estando limitada a instrução operacional de letras e números, como se o papel da escola estivesse resumido ao ensino da escrita e do cálculo básico para a formação de produtivos peões de fábrica. “Presente no humano e na vida em comum, estamos nos domínios do social, da cultura, da polis. Estamos no domínio do político. Uma vez originada em interações sociais presentes

no cenário da vida em comum, a condição docente é, também, da ordem do político” (TEIXEIRA, 2007, p. 430).

O paradigma da racionalidade técnica, em finda análise, representa a negação da atividade educativa, uma vez que ao confundir informação com conhecimento não se propõe a educar, mas apenas a instruir. No atual cenário brasileiro, esta confusão não parece ser acidental, parece ser importante parte de um projeto de manutenção das desigualdades sociais que se inicia necessariamente no aprisionamento mental do indivíduo em detrimento de uma educação emancipadora e crítica.

A importância de se manter atento ao avanço do paradigma da racionalidade técnica está obviamente nos efeitos nocivos deste modelo para a educação e para o professorado, rejeitando a subjetividade inerente a essa atividade e tirando do professor o controle sobre o seu fazer, mas não por isso que se deve negar a relevância da técnica na prática docente. “Existem múltiplas tarefas concretas em que a melhor e, por vezes, a única forma de intervenção eficaz consiste na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada” (GÓMEZ, 1995, p. 100). A melhor proposta para os problemas da educação não está na negação da dimensão instrumental do professor, mas também não reside na redução deste ao status de técnico do ensino tal qual se daria com a implementação de alguns dos projetos que se anunciam para a educação.

Um bom exemplo prático desse tecnicismo nocivo para educação e da consequente perseguição aos professores está no famigerado movimento político intitulado de “escola sem partido”. Como implementação desse movimento, inúmeros projetos legislativos foram criados em todo o país, vários deles aprovados, sendo o PL nº 867, de 2015, o que atualmente transita em âmbito federal. Este projeto, materialmente inconstitucional, traz consigo noções idealizadas da atividade de ensino e aprendizagem, impossíveis de se perfazerem na prática e ideologicamente comprometidas com o engessamento da atividade docente. Chama a atenção no citado projeto que, por princípio da educação nacional, preconize no art. 2º, I, a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado” (BRASIL, 2015). Atente-se para o fato de que a expressão neutralidade não é resultado de uma simples atecnia legislativa, mas é expressão de uma ideologia positivista que se deseja impor à prática docente. O professor, ser no mundo, em vista da implementação desse projeto de lei, estará condenado à sua

própria inexistência<sup>7</sup>, pois todo ser humano é ser implicado historicamente em um contexto específico e singular, tem crenças, valores, ideais, origem, situação econômica, orientação sexual, viés político... Mais do que isso, toda ciência é produção humana carrega igualmente valores que passam ao largo da neutralidade. A atividade escolar não é e nunca será neutra, no máximo, com a aprovação e implementação da “escola sem partido”, deixará de ser plural.

Movimentos como esse objetivam impossibilitar a formação de senso crítico, inviabilizando a formulação de questionamentos acerca das políticas públicas, que deveriam primar pelo bem comum. Mas o professor é o novo “inimigo público”, o que significa na prática dizer que é inimigo dos interesses privados que historicamente determinam a ação governamental. Assim, a neutralidade tecnicista que é atualmente vendida como valor necessário à democracia, é meio de impedir o debate acerca dos rumos do Estado, constituindo-se, ao contrário de como se apresenta, um ataque aos verdadeiros direitos fundamentais, assentados na Constituição, alicerce do estado democrático de Direito.

Essa racionalidade técnica não exerce seu poder unicamente pela forma com que se estabelece a relação entre finalidades e técnicos que se limitam a esboçar métodos e aplicá-las. A racionalização também se expressa como um procedimento pelo qual as políticas públicas ficam fora de todo o debate ao serem fixadas como razões científicas ou técnicas (CONTRERAS, 2012, p. 114).

Na linha do que assevera Contreras, a racionalidade técnica não se restringe à aplicação dos métodos e conteúdos previamente estabelecidos, relacionando-se ainda ao que não falar, ao que omitir dos debates, ao silêncio intencional dos educadores e dos educandos.

Dentre os direitos sociais enumerados pela Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), é a educação o primeiro a ser citado. Não à toa que nossa constituição dedica exclusivamente ao tema dez artigos dispostos em seção própria, a partir do art. 205, onde se lê que, sendo Direito de todos e dever do Estado e da família, a educação visa o desenvolvimento pleno da pessoa. Ademais, é preciso destacar que essa mesma seção, art. 206 da CRFB/88, determina que o ensino deve ser ministrado com base, dentre outros, nos princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; e ainda no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988). Tais princípios, igualmente assentados no art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

---

<sup>7</sup> Refere-se à máxima existencialista proposta por Jean-Paul Sartre de que “o homem está condenado a ser livre” e de que disso decorre a sua existência, pois constrói os significados da sua vida, metas, valores, sua visão de mundo.

(BRASIL, 1996), são a exata oposição à neutralidade proposta pelo projeto da “escola sem partido”.

Assim, a neutralidade da ciência ou da atividade docente, escorada em uma epistemologia da racionalidade técnica, está longe de ser um caminho válido para a educação, representando muito mais um problema a ser superado. É inválida a teoria, conforme bem coloca Gómez (1995, p. 100), por dois principais motivos: por ser a educação, como já colocado, um fenômeno prático, dotado de singularidades e variáveis; e pela absoluta inexistência de “teoria científica única e objetiva”.

É também com intuito de desenvolver oposição às ideologias tecnocráticas e instrumentais contidas em teorias educacionais que se apresenta a categoria de professor como intelectual transformador, que, dentre outras coisas, empenha-se em esclarecer “o papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p. 161). Enfatizando assim a impossibilidade de uma educação neutra, pelo simples fato de que toda atividade humana objetivada, por definição, carrega intencionalidade. É fundamental, dessa maneira, compreender o papel do educador, não somente como transmissor de conhecimento escolar, mas ainda em termos políticos e sociais. No tocante a isso, compreenda-se o que coloca Giroux:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder (GIROUX, 1997, p. 163).

O que propõe Giroux é a adoção de políticas e formas de pedagogia emancipadoras dos sujeitos que interagem na atividade educativa, geradoras de estudantes e professores capazes de produzir diálogo crítico entre si e com a sociedade na qual estão inseridos, capazes de reconhecer a si mesmos e de definir seu papel. Lastimável será o futuro de um povo em que seus jovens passem a não se interessar por política.

A sociedade carece de uma educação transformadora não somente do indivíduo, mas também das condições de vida da coletividade. Isso não se faz na neutralidade, a transformação orientada é dependente da valoração, da crítica social e do desejo de mudança, é corolária da autonomia docente. Contudo, “não se pode falar em mais autonomia sem uma clara consciência do papel social e político que a escola desempenha e como este se concretiza em cada caso” (CONTRERAS, 2012, p. 300). O professor deve ser um

educador, não um mero reproduzidor de conteúdos, cumpre importante papel na socialização do indivíduo e precisa, portanto, ser reconhecido como tal. A instrumentalização da técnica e do conteúdo esconde questões ideológicas e impossibilita ao professor o pleno exercício de sua atividade.

(...) o certo é que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da desqualificação técnica e que é mais de natureza ideológica. No contexto educativo, a proletarianização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor (CONTRERAS, 2012, p. 56).

Contra a citada perda do sentido ético, contra a perseguição dos professores, contra a institucionalização da censura, contra a instrumentalização da atividade escolar é preciso mais que resistência, é preciso reação. A educação será sempre a principal e melhor arma da escola e da docência, nesse sentido, é preciso educar para além dos muros da escola, nas ruas e praças, nos meios de comunicação e nos lares, pela fala, pela escrita e pela arte. É preciso união e organização dos profissionais educadores a fim de construir força política e formar consciência emancipadora.

No Brasil, país das contradições, a educação sofre do mal de, ao mesmo tempo, ser preterida pelos governantes e permanecer no centro do debate político, ser tratada como um ingrato “abacaxi” do Estado, enquanto dela se espera a solução para um futuro melhor. Forças políticas, econômicas e religiosas atuam sobre a escola e sobre o professor, fazendo prevalecer seus interesses e implementando a ideologia que lhe seja mais útil. O que, conforme vimos, nas últimas décadas, resultou na expansão do tecnicismo, na imposição para a educação da eficácia e qualidade aos moldes da lógica de mercado e na instrumentalização da atividade docente.

O professor, culpabilizado pelo fracasso escolar, nesse ambiente de instrumentalização do saber, é aquele que mais tem sentido as pressões externas em sua atividade. Muito se fala sobre o que o professor “pode” ou não abordar em sala de aula e como ele “deve” implementar o conhecimento escolar. O que se percebe é que os discursos da sociedade em geral acerca do professor, em sua maioria, são um conjunto de falas prescritivas, onde se deliberam obrigações docentes, pouco se falando acerca dos problemas pelos quais passa a docência no Brasil, seus desafios e suas perspectivas.

O paradigma da racionalidade técnica, relacionada especialmente à ideologia liberal, é marcado, dentre outros valores, pelo mito da neutralidade, que faz do professor um mero aplicador de princípios científicos, sem autonomia em seu fazer pedagógico. Nenhum ser humano é neutro e, por consequência, nenhuma atividade humana também será. Exigir

do professor, ainda que servidor público, postura de neutralidade, além de ferir direitos fundamentais, é uma falácia útil para implementação da ideologia dominante, aquela dos grupos políticos, de empresários e religiosos.

O tecnicismo educacional, marcado pela constante busca da “eficiência”, desvaloriza a atividade crítica e intelectual ao impedir a problematização do mundo no qual se inserem professores e estudantes. No discurso que se prega a busca pela excelência do professor competitivo, esquece-se que o homem não é uma ferramenta e que a educação não se limita à instrução.

Em suma, não se pode refutar a dimensão técnica do professor, tampouco se deve, conforme propõe a ideologia liberal, reduzi-lo ao papel instrumental. O certo é que o cenário que atualmente se apresenta ao professorado brasileiro é profundamente preocupante, pois se busca colocar fim à docência ao converter o professor em agente de reprodução conteudista. Ignora-se o sentido humanizador, cívico e o sentido ético da docência, e contra tudo isso é preciso reagir.

O Direito é sem dúvida uma das áreas mais afetadas pelo paradigma da racionalidade técnica e no Brasil, onde o ordenamento jurídico permanece positivista e se nota ainda mais o utilitarismo tecnicista – muito em razão da prevalência sistema jurídico *civil law*, onde a função dos operadores do Direito resta adstrita à aplicação da lei – , não somente na prática forense dos “operadores do Direito”, mas também em uma formação jurídica que prima pelo conhecimento instrumental e desvaloriza a formação humana e crítica. Atente-se, contudo, para o fato de que o atual movimento do tecnicismo jurídico no Brasil, embora enraizado na conhecida tradição positivista dos cursos de Direito e de uma estrutura jurídica processual legalista e apegada a rituais, não é resultado exclusivo da tradição, mas é um movimento com impulso novo e com intencionalidades alinhadas às novas exigências mercadológicas.

Os professores dos cursos de formação jurídica sentem as demandas da sociedade, instituições de ensino empregadoras e de seus próprios alunos por uma formação conteudista. Espera-se que o aluno e o egresso da instituição logrem êxito em exames como os da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), concursos públicos e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujas questões tendem a ser objetivas e de conteúdo quase que exclusivamente cópia de letra de lei, assim, ignorando a capacidade de análise crítica dos estudantes. Até mesmo nas disciplinas de estágio supervisionado, onde, em tese,

a formação dos estudantes deveria se estender para além dos códigos jurídicos, focando finalmente na intercessão da norma com o real, percebe-se a ênfase na instrumentalização das peças processuais, esquecendo-se da valoração humana sobre os fatos e sobre a norma. Ademais, nessa atual conjuntura, as disciplinas propedêuticas, de natureza filosófica, histórica e sociológica, e cuja missão se liga, sobretudo, à humanização do Direito e dos estudantes, restam condenadas ao status de subdisciplinas jurídicas. Embora os discursos normalmente enalteçam sua relevância, na prática, é comum que tais disciplinas sejam tratadas com desdém por estudantes e professores, como se fossem uma obsoleta obrigação da “grade curricular”, sem real serventia.

Distantes das reflexões filosóficas, o Direito não é refletido, é apenas aceito, mácula donde derivam as equivocadas noções de que a atuação jurídica e a própria norma dever ser objetivas e neutras, e de que a prática se constitui pela simples aplicação da legislação. A atuação jurídica é também práxis, atividade essencialmente humana, uma prática social, diferida da ação instintiva dos animais, construída historicamente, transformadora, que consiste a afirmação do indivíduo no mundo, no exercício da consciência e de uma postura ativa. Faz-se na união indissolúvel do binômio teoria-prática, pois a norma não é a lei, sendo esta um instrumento e aquela um fundamento, permeado de valores e princípios que se modificam historicamente ainda que a letra da lei permaneça a mesma. Daí o fenômeno da mutação<sup>8</sup> constitucional ou legislativa, por exemplo. A norma é viva na medida em que são vivos os sujeitos que as geram e aplicam, sobre ela refletem e a transformam, não podendo o ensino jurídico permanecer alheio a esse movimento histórico e dialético do Direito.

A prática da docência jurídica humanizada e humanizadora passa pela compreensão epistemológica de que o Direito é vivo, concreto e não adstrito à legislação positivada, um Direito que se faz tanto na produção legislativa, quanto na prática dos seus juristas, um Direito teórico e prático, sem hierarquia ou subordinação entre essas duas esferas. Daí a imperiosa necessidade da intencionalidade pedagógica do professor de Direito que contemple o desenvolvimento do senso crítico nos alunos, que, por sua vez, ao se debruçarem não somente nos livros, mas também sobre os problemas sociais reais, superarão

---

<sup>8</sup> Aceitas no ordenamento jurídico brasileiro, as mutações são alterações informais da norma constitucional ou legislativa sem que ocorra para isso qualquer modificação no corpo físico do texto. Apenas a interpretação da norma sofre mudanças. O texto constitucional ou legislativo, embora sem supressão ou adição de palavras, ganha outro significado e, diante disso, sua aplicação passa a ter efeitos distintos dos originais.



a condição de operadores do Direito, aplicadores da lei e mantenedores do *status quo*, deverão ser agentes transformadores da sociedade.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

### 2.1. TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

A presente pesquisa tem por base os pressupostos epistemológicos do Materialismo Histórico-Dialético, entendendo-se ser o método geral que melhor se adequa ao objeto de estudo escolhido, uma vez que a construção da prática pedagógica como categoria possui uma carga de subjetividade que não pode ser aferida apenas quantitativamente. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 26), os métodos gerais, dentre eles o Materialismo Dialético, são abordagens vinculadas a uma corrente filosófica que disponibilizam ao pesquisador as normas comuns capazes de firmar uma separação entre os objetivos científicos e os do senso comum.

Conforme consta em tópico próprio, o Materialismo Histórico-Dialético é uma concepção ou corrente filosófica com gênese nas concepções teóricas marxistas que, sendo dialética, opõe-se à posição metafísica por considerar que a natureza não é dada, mas é móvel e mutável, e, sendo histórica, tem seus princípios aplicados aos fenômenos sociais. Os pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, alicerçado em sólidos princípios epistemológicos e ontológicos, constituem como uma visão de mundo que diz respeito à sua natureza dialética, mas também se refletem no modo como o homem é capaz de conhecer, ou seja, se refletem no estabelecimento de uma metodologia própria.

Infelizmente é comum que, por diversos fatores, não somente fora do ambiente universitário, mas também no seio produções acadêmicas, o termo “metodologia” seja utilizada como um agrupamento de normas universais e desligadas de pressupostos filosóficos que devem ser empregadas em todos os trabalhos científicos para que se alcance validação. Nesse sentido é o que coloca Zanella:

A palavra metodologia é utilizada no meio acadêmico de forma errônea e equivocada. Comumente, compreende-se metodologia como conjunto de regras que tratam da apresentação de um trabalho científico, isto é, da forma e do formato, que envolve o tamanho das margens, o tipo de letra, o espaço entre linhas, a numeração de seções e a colocação dos títulos das seções, dentre outros. É preciso esclarecer que isso não é metodologia, mas sim padronização e uniformização da apresentação de trabalhos científicos (ZANELLA, 2013, p. 23).

Também é comum referir-se a metodologia como rigorosos regramentos pré-determinados para a condução de uma investigação científica. Tal afirmação leva ao entendimento de que há apenas um modo correto de se pesquisar cientificamente.

Obviamente que, em um nível aplicado, a metodologia do trabalho científico se propõe a descrever e avaliar “métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação” (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 14). Mas a metodologia não se esgota em sua dimensão aplicada, tampouco há real separação entre as técnicas de pesquisa e a concepção de mundo assumida pelo pesquisador. Assim, a metodologia não somente é um instrumento de que o pesquisado se utiliza na realização da pesquisa, mas se liga ao referencial ideológico do pesquisador.

Tendo-se valido de fontes bibliográficas desde sua concepção e durante todo o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se acesso a materiais de naturezas diversas, tais como livros de leitura corrente, livros de referencia informativos e remissivos, publicações periódicas, teses e dissertações. Para fins de referencial metodológico, no que tange aos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, foram fundamentais as obras de Karl Marx (2004 e 2011), Gaudêncio Frigotto (2001), Gisele Masson (2012), Reinoldo Markezan (2009), Eni P. Orlandi, Andréa Paulon (2014) e Michel Pêcheux (1995). Também foram úteis, embora mais especificamente na esfera procedimental, as contribuições teóricas de Antônio Carlos Gil (2002), Liane Carly Hermes Cleber Zanella (2013), Cristiano Prodanov e Ernani Cesar Freitas (2013).

Importante salientar que a escolha do Materialismo Histórico-Dialético como base ideológica orientadora ou mesmo como método investigativo não inviabiliza a utilização de referencial teórico ou metodológico diverso. Especialmente porque, conforme salienta Frigotto (2001, p. 73), é preciso acautelar-se para que a dialética marxista não se converta em uma “doutrina” inquestionável, pois, para a dialética seja de fato materialista e histórica, é preciso considerar também suas categorias como construções históricas.

Quanto ao esforço prático de investigação, há três fases elementares das quais, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 73), depende o planejamento da pesquisa científica: a fase decisória, a construtiva e a redacional. A fase decisória seria aquela ligada à definição do problema e tema, bem como à sua delimitação. Para tanto, é preciso dedicar especial agradecimento à prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, cujas reuniões de orientação preliminares foram fundamentais. É um momento primário em que se faz necessário lançar luzes sobre os assuntos que possuam alguma familiaridade com o

pesquisador, esforçando-se por identificar aquilo que inquieta e que carece de uma investigação mais aprofundada.

Assim foi possível, dentro dos inúmeros temas educacionais, fazer uma escolha pela educação superior e mais especificamente pela formação jurídica. Uma formação que, de acordo com muitos autores, a exemplo de Bove (2006, p. 134-135), Martínez (2006, p. 14), Domingos (2018, p. 23), Guedes (2017, p. 61) e tantos outros, precisa ser humanística, mas que tem encontrado muitas dificuldades para alcançar esse objetivo. Tais autores apontam que a prática docente, com exceção de algumas louváveis iniciativas, estaria ainda muito distante de uma concepção pedagógica humanística e que isso se deve a diversos fatores históricos, culturais, estruturais e políticos, dentre outros. É daí que, trazendo para a realidade local, surge o questionamento: de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do Direito?

A fase construtiva seria aquela ligada não somente à elaboração de um plano de pesquisa, mas também à realização de uma pesquisa prévia, ou seja, de um primeiro contato com autores que abordam a temática suscitada. Nessa fase, construiu-se um referencial teórico preliminar que contemplasse três principais assuntos: a prática docente do ensino superior, destacando-se as autoras Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2002), Maria Isabel Cunha (2010a), Lea Carvalho Rodrigues (1997) e Alda Roberta Torres (2014); o ensino jurídico no Brasil, destacando-se Cristiana Damiani Ignácio (2017); e metodologia do trabalho científico, destacando-se os autores Marx e Engels (2004 e 2011), Masson (2012), Frigotto (2001) e Antônio Carlos Gil (2002).

A fase redacional seria aquela ligada à escrita do projeto, ou seja, é o momento da organização das informações coletadas, elaboração de uma forma efetiva para alcançar os objetivos (um delineamento) e estruturação disso em um modelo formal de projeto academicamente válido. O projeto que deu origem a presente pesquisa foi escrito e reescrito algumas vezes até que estivesse adequado para a execução, ademais, vale salientar ainda que essas três fases não são absolutamente separadas entre si, muitas vezes ocorrendo simultaneamente. Não são raras as ocasiões em que um pesquisador já está na fase redacional, mas revisita o problema ou tema para realizar ajustes necessários ou volta à pesquisa bibliográfica prévia com o intuito de melhor entender o tema.

### 2.1.1. A problemática, questões e objetivos da pesquisa

De acordo com o professor Gil (2002, p. 23), bem como para Prodanov e Freitas (2013, p. 43), toda pesquisa tem seu início em algum tipo de problema. Esse problema pode ser entendido como uma inquietação do pesquisador, uma necessidade de respostas, portanto, esse problema guarda certa identificação com o pesquisador que formula o projeto. Ainda segundo Gil (2002, p. 26), é bem por isso que os valores sociais do pesquisador estão entre os mais importantes fatores que podem determinar a escolha de um problema de pesquisa.

Obviamente os autores não estão a falar de qualquer tipo de problema, mas trata-se de um problema de natureza científica. Para tanto, considera-se por “problema” uma questão não resolvida, que pode ser objeto de discussão e que seja passível de tratamento científico. Ademais, o professor aponta que “um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser tidas como testáveis (...) suscetíveis de observação ou de manipulação” (GIL, 2002, p. 24).

Sabe-se ainda que há certas regras práticas comumente presentes nos manuais de metodologia do trabalho científica que são levadas em consideração quando da formulação de uma problema de pesquisa. É necessário que todo pesquisador conheça e busque respeitar ao máximo tais regras, pois são resultado de reflexão teórica de especialistas em metodologia, experiências práticas de investigação e resultam em convenções amplamente aceitas em ambiente acadêmico. No Brasil, no que tange às regras para elaboração de um problema científico, é notadamente o rol mais conhecido e citado aquele trazido pelo professor Gil conforme segue:

A experiência acumulada dos pesquisadores possibilita ainda o desenvolvimento de certas regras práticas para a formulação de problemas científicos, tais como: (a) o problema deve ser formulado como pergunta; (b) o problema deve ser claro e preciso; (c) o problema deve ser empírico; (d) o problema deve ser suscetível de solução; e (e) o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável (GIL, 2002, p. 26).

O problema não é uma proposição, é algo que não se sabe e que se deseja conhecer, por isso é formulada como pergunta. A clareza e a precisão são critérios de escrita que devem ser adotados em todo tipo de trabalho de pesquisa científica e em todos os seus elementos constitutivos. Aliás, pode-se dizer que toda comunicação científica, seja ela escrita ou oral, deve ser clara e precisa. A natureza empírica exigida não é uma

contraposição à pesquisa bibliográfica ou às questões de essencialmente teóricas, mas apontam para necessidade de objetividade e impessoalidade do trabalho científico, ou seja, o pesquisador não deve tratar sobre opiniões pessoais, mas sobre fatos verificáveis. A suscetibilidade de solução do problema reside não somente na natureza da própria questão formulada, mas também nas condições do pesquisador para execução do projeto, afinal, um pesquisa demanda recursos financeiros, tempo e esforço. Já a última regra trazida por Gil, a de que o problema deve ser delimitado a uma dimensão viável, busca evitar que essa questão central seja posta em termos demasiadamente amplos.

Isso não significa dizer obviamente que tais regras não possam ser justificadamente subvertidas em situações específicas e excepcionais ou mesmo reformuladas para melhor se alinhar aos pressupostos metodológicos da pesquisa em questão. Consideramos que a problemática que norteia a presente pesquisa atende coerentemente a todas as regras apontadas por Gil, com exceção da última, por está em desarmonia com os pressupostos metodológicos materialistas.

Explicando melhor. Esta pesquisa tem por problemática central a questão: ***“de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do Direito?”*** Em vista disso, a pesquisa estará focada no trabalho do citado educador nos cursos jurídicos de Rio Branco, buscando conhecer seus objetivos e suas práticas educativas. Pretende, portanto, se desdobrar na questão precípua de como o professor de Direito, historicamente caracterizado por sua função na formação humanística do jurista, tem se colocado atualmente, diante do modelo de ensino superior que se mostra sobretudo excludente, mas que possui o importante papel formador, não somente visando o mundo do trabalho, mas também voltado para a prática social.

Orienta Frigotto (2001, p. 87) que a formulação de uma problemática é o momento de partida para a construção de uma pesquisa que firmada nos pressupostos do materialismo histórico dialético. Não um problema, mas normalmente uma problemática, pois, segundo o autor, habitualmente o recorte se situa dentro de uma totalidade mais ampla. Daí porque foi falado que determinadas regras possam ser justificadamente reformuladas para melhor se alinhar aos pressupostos metodológicos da pesquisa em questão. Compreendendo que um mesmo tema ou assunto pode ser enquadrado em diferentes problemáticas, Prodanov e Freitas (2013, p. 85) colocam que “uma problemática pode ser considerada como a colocação dos problemas que pretendemos resolver dentro de certo campo teórico e prático”.

No contexto específico que se propõe estudar são exploradas as raízes e não somente as questões particulares. Ademais, parte-se na pesquisa com tal enfoque não de um desconhecer completamente o objeto, mas de uma prática anterior. A pesquisa dialética é originária da vivência do pesquisador em questão e de outros, uma vivência que de algum modo evidenciou a problemática. Na problemática, assim como nos objetivos da pesquisa, já se faz presente o caráter disruptivo do materialismo histórico, o intento transformador da realidade, evidenciando-se ainda as concepções do próprio pesquisador.

Apensos à principal questão supracitada estão outras questões importantes para a pesquisa, essenciais para o melhor entendimento da questão central, dentre os quais se pode apontar:

- Como os professores dos cursos jurídicos de Rio Branco enxergam sua atividade e a si mesmos?
- Com base em que os professores de Direito norteiam sua prática pedagógica (formação específica, na vivência, nas práticas de seus ex-professores...)?
- O que compreendem ser as finalidades de seu trabalho pedagógico?
- Como desenvolvem sua prática em sala de aula?
- Os sujeitos da pesquisa têm valorizado mais os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista do Direito no processo de formação acadêmica?

As questões auxiliares, que se destinam a ajudar na elucidação do problema de pesquisa, são, portanto, fruto de um processo de reflexão e análise do tema, mas também são fortemente inspiradas nas leituras prévias de grandes pesquisadoras da educação universitária, tais como Alda Roberta Torres (2014), Lea Carvalho Rodrigues (1997), Maria Isabel Cunha (2010a), Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2002), que apontam para o que seriam os principais obstáculos para a efetivação de uma educação superior humanística. Fala-se, portanto, em elementos ligados à identidade profissional, à formação docente, à falta de clareza quanto aos objetivos da prática pedagógica, ao paradigma da racionalidade técnica e seus desdobramentos no trabalho docente, à relação docente-instituição, dentre outras. Essas questões da pesquisa são um esforço por identificar quais dos elementos ditados pelas autoras se mostraram como fatores relevantes e presentes na realidade do ensino jurídico em Rio Branco.

Esses elementos citados pelas autoras, que podem dar resposta às causas do paradigma pedagógico identificado e que se fazem presentes nas questões da pesquisa se constituem indiretamente como hipóteses da pesquisa. Pois, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 85), as hipóteses de um trabalho científico são as suposições provisórias elaboradas, vinculadas à problemática, na tentativa de explicar o que desconhecemos e o que pretendemos descobrir. São essas hipóteses que orientam o planejamento dos procedimentos metodológicos necessários à execução da pesquisa. É comum ainda que as hipóteses da pesquisa exploratória não estejam explícitas, mas se façam presentes implicitamente nos instrumentos de coleta de dados, na presente investigação, por exemplo, podem novamente ser identificadas no roteiro de entrevista semiestruturada. As perguntas feitas aos participantes da pesquisa, professores universitários dos cursos de Direito, visam não somente identificar questões ligadas à sua prática pedagógica, mas também verificar suas causas a partir das proposições levantadas na pesquisa bibliográfica prévia.

Em regra, após a formulação de um problema científico vem imediatamente o momento de definir os objetivos da pesquisa, quais são seus propósitos, o que almeja o pesquisador com sua empreitada. Mas, conforme leciona Zanella (2013, p. 58), “nem sempre os passos dessa caminhada dão-se de forma linear”, ou seja, por vezes a definição dos objetivos contribui para uma revisão do problema e outras vezes o problema e os objetivos são revisitados pelo pesquisador e realinhados às novas descobertas acerca do objeto investigado. No presente trabalho, por exemplo, especialmente durante as reuniões de orientação, os objetivos e problema chegaram a ser reexaminados algumas vezes, mesmo após a conclusão dos demais elementos do projeto de pesquisa.

Assim sendo, definiu-se o objetivo geral de **“compreender a prática dos professores de Direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do Direito”**. Seria essa, então, a síntese do que se pretende alcançar, uma questão de natureza puramente exploratória.

De acordo com Gil (2002, p. 41), bem como em Prodanov e Freitas (2013, p. 51-52), as pesquisas podem ser classificadas quanto aos seus objetivos em três tipos: exploratórias, descritivas e explicativas. Sendo que as exploratórias, classificação com a qual que a presente pesquisa se identifica, buscam conseguir maior familiaridade com o problema, considerando os mais variados aspectos do objeto de estudo e, na maioria dos



casos, envolvendo levantamento bibliográfico, entrevistas com sujeitos diretamente relacionados ao problema e análise de exemplos que facilitem a compreensão.

Os objetivos específicos são em síntese uma decomposição do objetivo geral, são pretensões menores que precisam ser alcançadas a fim de que a pesquisa cumpra seu propósito. Deste modo, os objetivos específicos tendem também a ser mais precisos e delimitados. Na presente pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Verificar como os professores de Direito enxergam o próprio trabalho no meio acadêmico.
2. Identificar quais são, na perspectiva dos professores de Direito, os objetivos de seu ofício e se estes objetivos estão em conformidade com os objetivos institucionais e com as suas práticas educativas.
3. Analisar de que modo as intencionalidades pedagógicas dos participantes da pesquisa estão alinhadas à matriz epistemológica do Direito, compatibilizando a prática pedagógica com os pressupostos da didática específica.
4. Compreender quais fatores têm influenciado mais fortemente o estabelecimento do(s) paradigma(s) pedagógico(s) identificado(s).

Os citados objetivos específicos buscam estreita relação com a problemática e com as questões da pesquisa, ambicionando identificar junto aos participantes a sua perspectiva epistemológica do Direito, quais são seus objetivos e como realiza sua prática docente, reservado ainda espaço para investigar as possíveis causas dos elementos identificados.

#### 2.1.2. Definição dos procedimentos metodológicos da pesquisa

Classificar a pesquisa segundo os objetivos, de acordo com Gil (2002, p. 43), é útil para construção do marco teórico, mas, com fim na análise de dados empíricos, é preciso traçar o modelo operacional da investigação, o seu delineamento. A presente investigação, bem como a grande maioria dos trabalhos científicos, exigiu prévia e simultânea consulta bibliográfica, conforme o referencial teórico apontado anteriormente, embora não se desenvolva exclusivamente a partir destas fontes.

A pesquisa documental também se mostrou valiosa para a melhor compreensão do modo como o contexto institucional no qual estão inseridos os sujeitos das pesquisas se relaciona com suas práticas pedagógicas. Daí porque se procedeu pelo levantamento, estudo e análise de documentos institucionais tais como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e a Matriz Curricular de cada instituição. Tais análises visam identificar principalmente os objetivos do curso, o perfil profissional requerido, as políticas institucionais para o ensino. A pesquisa documental, associada à observação e principalmente a alguns dos quesitos da entrevista almejam, portanto, compreender quais fatores têm influenciado mais fortemente no estabelecimento do paradigma pedagógico identificado, um dos objetivos específicos da investigação.

Ainda com base nos procedimentos técnicos adotados, a presente pesquisa pode ser classificada como um estudo de campo, uma vez que tem seu foco em grupos de professores, ressaltando a interação entre estes e seus alunos, e realizando com isso o aprofundamento das questões propostas. Leciona Gil acerca disso do seguinte modo:

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagem e fotografias (GIL, 2002, p. 53).

Nessa linha, a presente investigação classifica-se como um estudo de campo ao focalizar na comunidade docente das instituições de ensino jurídico selecionadas, por meio de observação direta de suas práticas pedagógicas, entrevistas com os sujeitos de pesquisa, questionário complementar e também mediante análise dos citados documentos pedagógicos institucionais.

Do ponto de vista da forma de abordagem do problema, muitos autores, entre eles Prodanov e Freitas (2013, p. 69), trazem a clássica classificação dicotômica do quantitativo vs qualitativo. Porque, segundo esse entendimento, a pesquisa será necessariamente encaixada em uma das três formas de abordagem metodológica. Ou uma pesquisa será abordada exclusivamente em seus elementos quantificáveis, ou será abordada de modo a buscar a interpretação subjetiva dos fenômenos investigados, ou utilizará técnicas de ambas as abordagens, sendo classificada de abordagem mista, também chamada de quanti-quali. Entretanto, o Materialismo Histórico-Dialético representa a superação dos preceitos

investigativos positivistas, dado que o conhecimento acerca do objeto não é possível mediante a mera indicação superficial dos fenômenos com ele conectados.

É possível encontrar, inclusive entre aquelas publicações que demonstram opção metodológica pelo Materialismo Histórico-Dialético, referência a um tratamento de dados por meio de abordagem qualitativa ou mesmo abordagem mista, mas esses casos são evidentes contrassensos. Não somente a opção pela abordagem quantitativa, mas também pela abordagem qualitativa ou mista são essencialmente uma afirmação dos pressupostos positivistas, ainda que de modo invertido. O materialismo suplanta a separação categórica positivista entre aquilo que é objetivo e aquilo que é subjetivo.

No que se refere à população-alvo nas pesquisas sociais, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 97), é comum que os temas abordados envolvam um universo de elementos tão amplo que não é possível investigá-lo totalmente. Nesses casos, é preciso trabalhar com uma amostra, uma pequena parte da população, na qual se espera obter uma representatividade geral.

Considerando a impossibilidade de se realizar entrevistas e observações em toda a população-alvo<sup>9</sup>, os professores dos cursos jurídicos do Estado do Acre, buscou-se fazer o adequado recorte, escolhendo os grupos de sujeitos de pesquisa que melhor pudessem responder às questões formuladas. Para tanto, foi necessária, antes mesmo da formulação de um projeto de pesquisa, a realização de uma etapa exploratória. Tal etapa visava identificar quais seriam as instituições de ensino superior em Rio Branco-AC que ofertam o curso de Direito e que poderiam fornecer maior riqueza de dados para a pesquisa. Os critérios utilizados foram especialmente o maior número de alunos, o maior quadro de professores, a antiguidade e considerando no mínimo uma instituição pública e uma particular. Nestes termos foram selecionadas as duas instituições participantes, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” e “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”.

Essa etapa inicial, anterior à construção do projeto de pesquisa, é classificada por Gil (2002, p. 130) como etapa exploratória por “representar um período de investigação informal e relativamente livre, no qual o pesquisador procura obter, tanto quanto possível, entendimento dos fatores que exercem influência na situação que constitui o objeto de pesquisa”.

---

<sup>9</sup> Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 98), população (ou universo da pesquisa) é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo.

Apesar de essa etapa ser relativamente livre, como coloca o autor, o pesquisador não pode, entretanto, iniciar a pesquisa propriamente dita neste momento, razão pela qual o levantamento se limitou a meras visitas aos coordenadores de curso, conversas informais com egressos dos cursos e consultas online aos sites das referidas instituições de ensino. Tudo com o objetivo de coletar informações capazes de auxiliar na escolha das mesmas, sem com isso tratar sobre o objeto de estudo propriamente dito. Frise-se que essa etapa foi fundamental para a construção do projeto, uma vez que o pesquisador não conhecia os referidos cursos por ser oriundo de outra região do país.

Vale colocar que, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 98), somente as amostras probabilísticas podem apoiar uma generalização. A presente investigação conta com amostras não probabilísticas e de seleção racional e, portanto, os resultados obtidos possuem validade para um contexto e grupo específicos. Deste modo, buscou-se selecionar subgrupos da população que, com base em suas características gerais e nas informações disponíveis, pudessem ser considerados representativos de toda a população.

Seguindo as orientações normativas da resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde – CNS, antes da realização da entrevista, em linguagem clara e objetiva, buscou-se esclarecer os convidados a participar da pesquisa acerca das normas éticas que orientariam a pesquisa. Nesse sentido, explanou-se especialmente sobre a orientação metodológica da pesquisa, sua justificativa, os objetivos, os procedimentos que seriam utilizados, sobre a garantia de plena liberdade ao participante da pesquisa para se recusar a participar ou retirar seu consentimento, garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes e sobre as demais disposições do TCLE.

A identidade dos sujeitos de pesquisa será preservada e permanecerá anônima, pois, uma vez que foi garantida ao participante no ato da assinatura do TCLE a sua não identificação, isso é uma relevante obrigação ética do pesquisador e da instituição proponente. Para tanto, solicitou-se a cada professor que se dispôs a participar da pesquisa que estes escolhessem um nome fictício, um codinome, pelo qual passaria a ser identificado na pesquisa. Os codinomes de todos os sujeitos da pesquisa (dezesseis professores) podem ser conferidos no Apêndice V, relacionados às disciplinas que lecionam. Contudo, o sigilo inverso não se fez necessário, buscando-se esclarecer da melhor forma possível os participantes não somente acerca da identidade do pesquisador, mas também sobre o tema abordado na pesquisa, seus objetivos e métodos investigativos.

Como a prática pedagógica humanística é ponto fulcral da presente pesquisa, optou-se por priorizar a participação de professores dos semestres iniciais do curso de Direito, uma vez que as disciplinas lecionadas são de caráter propedêutico e possuem uma função humanizadora e melhor atendem aos objetivos aqui propostos. Em ambas as instituições participantes, portanto, os professores procurados eram aqueles que atuavam necessariamente nos dois primeiros semestres letivos.

Quanto à quantidade de participantes selecionados para integrar a pesquisa, sabe-se que o tamanho “ideal” da amostra poderá variar muito de pesquisa para pesquisa, a depender de vários aspectos ligados à natureza do objeto pesquisados e aos recursos humanos e materiais disponíveis. Entretanto, considerando-se que a pesquisa ocorre em dois cursos de Direito e que cada curso tem um quadro de cerca de vinte professores, entendeu-se adequado abordar cerca de 40% do total de professores nesses cursos, ou seja, pelo menos dezesseis professores, oito em cada instituição. Ademais, conforme Bauer e Gakell (2015, p.71), “há um limite máximo ao número de entrevistados que é necessário fazer, e possível de analisar. Para cada pesquisador, esse limite é algo entre 15 e 25 entrevistas individuais”.

Todo o trabalho de investigação, incluindo-se a aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foi realizado pessoalmente pelo mestrando que esta subscreve, pois, sendo um estudo de campo, conforme Gil (2002, p. 53), é importante que se tenha uma experiência direta com os sujeitos de pesquisa e suas circunstâncias, exigindo-se para isso uma permanência considerável de tempo na comunidade observada. Isso tende a garantir maior fidedignidade dos resultados considerando, contudo, a sempre presente carga de subjetividade do pesquisador.

A definição dos instrumentos de coleta de dados é uma decorrência da natureza do problema e dos objetivos, afinal, primeiramente são identificadas quais informações se deseja buscar para só então determinar os meios necessários para encontrar tais informações. Uma vez que as informações necessárias estavam não somente em fontes bibliográficas, mas também nos documentos pedagógicos das instituições e especialmente nos próprios professores, tanto em suas práticas quanto em suas memórias, definiu-se que seria necessária ainda a pesquisa de campo, coletando-se os dados por meio de pesquisa documental, observações, entrevistas e questionário complementar.

De acordo com Zanella (2013, p. 115), a entrevista é a técnica de investigação mais utilizada nas pesquisas qualitativa, entretanto, não se limita à obtenção de dados qualitativos,

podendo também coletar informações mensuráveis quantitativamente. Ademais, é importante colocar que a entrevista permite ao pesquisador captar não somente o que é verbalmente comunicado pelo entrevistado, mas também é possível perceber suas atitudes, postura, expressões faciais, estado de espírito, enfim... Muitos outros elementos que colaboram para responder as questões da pesquisa, acautelando-se enquanto entrevistador, todavia, para não expor minhas opiniões pessoais.

Visando, portanto, responder as questões da pesquisa, preparou-se antecipadamente um roteiro de entrevistas, aqui anexo, para melhor conduzir os encontros com os professores. O roteiro citado, que pode ser conferido no Apêndice I, foi também apresentado aos coordenadores dos cursos selecionados por ocasião do pedido de autorização da pesquisa para que fosse previamente aprovado por estes. Felizmente, as instituições não trouxeram qualquer óbice às questões elaboradas e, como já colocado, duas delas autorizaram o nosso trabalho.

Procurou-se ainda conhecer os sujeitos da pesquisa com antecedência para apresentar a estes os objetivos da investigação e agendar um momento e lugar mais adequados para a aplicação da entrevista. A maioria dos professores abordados foi solícita para com este trabalho e optaram por realizar a entrevista nas salas em que lecionavam, logo após o término de sua aula.

Sabe-se que as entrevistas podem ser conduzidas de modo individualizado ou mesmo em grupos, mas, na presente investigação, optou-se pela realização de entrevistas individuais. Isso se deu especialmente por dois motivos: levou-se em conta em primeiro lugar que os professores, sujeitos da pesquisa, se sentiriam mais confortáveis para expressar suas opiniões de modo reservado, mantendo-se deste modo o anônimo; também se considerou que uma entrevista em grupo tenderia a conduzir as respostas sempre na direção dos que primeiro se manifestassem, os mais comunicativos, fosse para sua confirmação ou negação.

O tipo de entrevista utilizado foi o semiestruturado, no qual, segundo Zanella (2013, p. 117), o pesquisador elabora um roteiro que vai guiar seu encontro com o sujeito da pesquisa, mas não fica adstrito a tais perguntas, podendo fazer outras questões na medida em que as respostas e reações do entrevistado trazem novos elementos relevantes.

Uma vez realizadas todas as entrevistas com todos os sujeitos da pesquisa, era o momento da aplicação do questionário, instrumento que na presente pesquisa assume

contornos de complementariedade aos dados das entrevistas. O referido questionário, que pode ser conferido no Apêndice II, é composto por nove questões, oito delas de natureza descritiva e uma delas de natureza avaliativa. As sete primeiras questões eram diretamente ligadas às identidades dos participantes, enquanto as duas últimas buscavam suprir uma carência de informação constatada após a realização das entrevistas.

Quanto às observações, tem-se que, de acordo com Zanella (2013, p. 121), essa é uma técnica que “utiliza os sentidos para obter informações da realidade”, podendo ser classificada em estruturada ou não estruturada, participante ou não participante, individual ou em equipe, em laboratório ou na vida real. Tendo isso em conta, a presente investigação pode ser descrita como não estruturada, não participante, individual e na vida real. Explicando melhor, quanto à técnica de observação, esta pesquisa é não estruturada, pois é livre, não tem planejamento e controle elaborados previamente, atentando-se apenas para que os dados colhidos estivessem relacionados aos objetivos e problema da pesquisa; é ainda não participante, uma vez que o observador não pertencia a realidade estruturada e não interferia nela; é também individual, pois não contou com colaboração de outras pessoas para isso; e, por fim, ocorre na vida real, em instituições de ensino superior, não em um ambiente controlado.

Ao mesmo tempo em que se faziam as observações da prática pedagógica dos professores também já eram realizadas as anotações pertinentes buscando esclarecer especialmente se tais professores valorizavam mais os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista em suas aulas. Essas anotações eram feitas *in loco* e, logo que terminada a aula, finalizava-se a redação do relatório de observação buscando recordar de mais detalhes da aula que fossem pertinentes ao esclarecimento das questões.

De acordo com Gil (2002, p. 135), a redação do relatório de pesquisa nos estudos de campo deve dispor de mais liberdade quanto à forma em razão da profundidade e complexidade do que é geralmente descrito nesse tipo de investigação. Ainda assim, é preciso buscar os atributos exigidos para a escrita científica, quais sejam: clareza, concisão, precisão e objetividade.

Seguindo as orientações de Gil (2002, p. 134), uma vez coletados os dados, procede-se com a análise dos mesmos por meio de três fases principais: a redução, momento em que se selecionam os dados que possuem alguma relação com os objetivos da pesquisa; a categorização, momentos em que se organizam os dados em categorias descritivas capazes

de agrupa-los segundo as questões formuladas, e a interpretação dos mesmos, momento no qual o pesquisador faz um esforço analítico para descrever os dados e abstrair deles significado válido e confiável.

Quanto à pesquisa documental, de acordo com Zanella (2013, p. 118), tem-se que é uma técnica utilizada em diversos tipos de investigação, passando pela análise de documentos internos ou externos às instituições pesquisadas e cujas principais vantagens estão em sua estabilidade, exatidão e ampla cobertura. E, conforme colocado no tópico sobre a definição dos procedimentos metodológicos, compreende-se que a pesquisa documental auxilia no entendimento do modo como o contexto institucional no qual estão inseridos os sujeitos das pesquisas se relaciona com suas práticas pedagógicas. Daí porque se procedeu pelo levantamento, estudo e análise de documentos institucionais, portanto, documentos classificados como internos, tais como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e a Matriz Curricular de cada instituição. Saliente-se que apesar de termos requerido autorização para a investigação, essa documentação já se encontrava exposta nos sítios eletrônicos das instituições pesquisadas, não se constituindo documentos sigilosos, com livre acesso a qualquer pessoa interessada.

As citadas análises intentavam identificar especialmente os objetivos do curso, o perfil profissional requerido, as políticas institucionais para o ensino. A pesquisa documental, associada à observação e principalmente a alguns dos quesitos da entrevista almejam, portanto, compreender quais fatores têm influenciado mais fortemente no estabelecimento do paradigma pedagógico identificado, um dos objetivos específicos da investigação.

Assim, tem-se que o sistema linguístico e as condições de produção são elementos determinantes do discurso e, portanto, são também meio válido para se descobrir a sua estrutura organizadora. Explicando melhor, buscou-se abordar não somente os mecanismos linguísticos propriamente ditos, mas, ultrapassando essa seara, indo também ao encontro das condições de produção, quais sejam, o contexto histórico e social dos sujeitos e do objeto do discurso.

Conforme se verá, o foco das análises presentes no capítulo seguinte está nos sentidos produzidos pela relação entre a linguagem, os sujeitos e o contexto, explicitando especialmente as ideologias que se fazem presentes no discurso.



Ademais, todo tipo de enunciado pode ser objeto de análise, pois, acolhendo-se a teoria de Pêcheux (1995, p. 89), essa ideia de que é possível empregar critérios linguísticos para diferenciar “enunciados científicos” e os não científicos é fruto de uma fantasma teórico neopositivista e que, portanto, deve ser abandonada. Ao compreender que a comunicação não é um sistema ideologicamente neutro, distingue-se o texto do seu significado, a língua do discurso.

Deste modo, conforme Pêcheux (1995, p. 91), é preciso diferir linguagem de discurso. Para o autor, o sistema linguístico pode ser entendido como o conjunto de estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas. O objeto da linguística, nesse sentido, seriam precisamente as leis internas que constituem o sistema linguístico. Entretanto, ainda segundo Pêcheux, os processos discursivos se desenvolvem sobre essas leis e, portanto, a comunicação não é expressão de um pensamento puro, de uma atividade cognitiva pura.

Tem-se que o discurso é o sentido existente em uma comunicação estabelecida entre dois ou mais interlocutores, ou seja, não se constitui a rigor no conjunto de símbolos linguísticos, mas se refere ao seu significado, sendo, portanto diferente do texto em si. A língua se manifesta de vários modos, por exemplo, por meio de palavras, imagens, gestos... O texto seria, dessa maneira, independentemente de seu tamanho ou se é de fonte escrita ou oral, quaisquer dessas formas de manifestação da língua. O discurso, entretanto, implícito no texto, pode ser compreendido como os significados e valores comunicados através da linguagem.

O discurso não está objetivamente posto no texto, mas é fruto das relações que se construíram entre o significante, os interlocutores e o contexto no qual se inserem. Um determinado termo poderá possuir significados completamente distintos se pronunciado por interlocutores distintos e/ou em contextos distintos.

Assim, o discurso é expressão do paradigma ideológico no qual se alinham os interlocutores e o “ideológico, enquanto representação imaginária, está (...) necessariamente subordinado às forças materiais que dirigem os homens” (PÊCHEUX, 1995, p. 73). Ou seja, a suposta neutralidade da comunicação é apenas uma cortina, a ideologia não se produz sob a forma de um “espírito absoluto”, como diria a fenomenologia hegeliana, e não é a mesma para todos os indivíduos. Mesmo a ideologia dominante somente se torna dominante mediante a utilização dos aparelhos ideológicos do Estado. Isso não quer dizer, conforme adverte Pêcheux (1995, p. 145), que os aparelhos ideológicos do Estado sejam puros

instrumentos da classe dominante, mas se constituem mediante constante e dura luta de classes. Deste modo, conforme Pêcheux, as formações ideológicas possuem um caráter regional e histórico que se materializam nos discursos e nas práticas dos sujeitos.

Na presente pesquisa, portanto, buscamos realizar uma análise das respostas dos professores e dos documentos pedagógicos verificando em que medida a prática e o discurso docente estão alinhadas a um paradigma pedagógico humanista. Não se esquecendo, contudo, que a categoria da contradição resta sempre evidenciada na prática educativa por meio do vínculo entre transformação e reprodução. Veja-se o que diz o autor:

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura de desigualdade-subordinação do ‘todo complexo com o dominante’ das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (PÊCHEUX, 1995, p. 147).

Falando especificamente das condições de produção, uma relevante questão para a qual o analista deve estar atento diz respeito ao lugar de fala do emissor do discurso bem como ao lugar do receptor. Bardin (1994, p. 214) alerta para o fato de que emissor e receptor estão situados em lugares específicos da sociedade e que isso precisa ser levado em consideração, pois afeta o discurso emitido. Denomina-se de “lugar” a posição do sujeito na esfera da produção econômica, na esfera familiar, religiosa, étnica, enfim, todas as condições de natureza social nas quais ele está implicado.

Nesta dissertação, deste modo, é preciso levar em conta o lugar de fala dos participantes, enquanto professores, empregados privados ou servidores públicos, mas também será preciso realizar um esforço criticamente consciente para de igual modo considerar o lugar do receptor, mestrando, professor e advogado. Todas essas questões e ainda a relação estabelecida entre emissor e receptor se conectam diretamente ao discurso produzido.

Vale colocar ainda que em muitos casos os sentidos de um discurso não estão presentes somente naquilo que é dito, mas residem também naquilo que não é dito, nas entrelinhas do texto, trata-se do interdiscurso, também chamado por Pêcheux (1995, p. 162) de “todo complexo com dominante”. É sempre possível identificar vozes de terceiros presentes na fala de qualquer sujeito que se comunica, muitas vezes sem este perceber. O discurso de um sujeito se dá mediante um complexo de formações ideológicas, ao mesmo tempo em que, na condição de sistema de significações aceitas, gera em cada sujeito a sua realidade.

A produção do discurso se dá pelo sujeito, pela situação e também pelo que Pêcheux chama de memória discursiva. A memória discursiva é a somatória de tudo aquilo que foi dito e absorvido pelo sujeito, e que, em um momento posterior, influenciam a forma como este construirá sua fala. Daí resta clara a noção de interdiscurso, não somente na sua constituição heterogenia, mas também na fala do sujeito.

Quanto ao corpus de pesquisa, segundo Marquezan (2009, p. 98), é preciso entender que o *corpus* é construído pelo pesquisados, não é dado *a priori*, mas surge a partir do esforço de leitura, exigindo-se uma pesquisa preliminar do tema e o desenvolvimento de um quadro teórico onde se explicam os conceitos a serem desenvolvidos no trabalho. O *corpus* bruto é aquele que não passou pela necessária lapidação, não teve suas arestas aparadas, ou seja, é um material que carece de filtragem para que, selecionando-se aquilo que se relaciona com o objeto e que tem potencial para dar resposta às questões da pesquisa, se converta em objeto teórico de análise.

O segundo momento, o da análise propriamente dita, é aquele no qual se busca conhecer as diferentes formações discursivas no interior do objeto discursivo, compreendendo como elas se relacionam com o objeto de pesquisa. A forma de se realizar tal análise varia de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos aplicados e, conforme já colocado anteriormente, ocorre na presente pesquisa com base nos pressupostos do materialismo histórico dialético.

Na presente pesquisa, por exemplo, procuramos conhecer a história e identidade dos sujeitos participantes, entender como tem sido seu processo de formação docente, em que eles se inspiram, em que se norteiam... Tais questões auxiliam na elucidação de como se deu a formação de seus discursos. Na terceira etapa, dado o processo discursivo, o foco será a formação ideológica.

### 2.1.3. Materialismo histórico-dialético como síntese do pensamento moderno

Em tempos atuais, momento de extrema perseguição ao livre pensamento político, em que se busca inclusive a criminalização do comunismo<sup>10</sup>, torna-se urgente trazer o

---

<sup>10</sup> Faz referência ao PL 5358/2016, Projeto de Lei apresentado pelo deputado federal Eduardo Bolsonaro que visa alterar a redação da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 e da Lei nº 13.260, de 16 de março de 2016, para criminalizar a apologia ao comunismo.

materialismo histórico-dialético ao centro dos debates acadêmicos. Não de hoje, mas especialmente diante de dos raivosos discursos que fomentam a polarização ideológica, o termo “marxismo” tornou-se palavrão para a grande massa, um preconceito fomentado de cima para baixo, das elites econômicas para a classe trabalhadora.

O melhor modo de se combater o preconceito em todas as suas faces, dentro e fora do ambiente acadêmico, é com a educação de qualidade. Cabe, portanto, à universidade, principalmente à universidade pública, também duramente atacada pelas forças dirigentes desse país, o importante papel de esclarecer a natureza científica do marxismo como concepção, mas também como método e como práxis.

É de extrema importância deixar claro que o presente trabalho está epistemologicamente fundamentado nos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Primeiramente porque a fundamentação epistemológica é um elemento decisivo para a metodologia de pesquisa e análise dos dados coletados. Mas também para desconstruir a noção de que o marxismo está adstrito aos populistas discursos de palanque, coisa de “professor sindicalista” que se “desvia” de suas funções para atender demandas partidárias. A academia é, pois, esse lugar de desconstrução e a função do professor, do pesquisador, do acadêmico é, sobretudo, ser luz para a sociedade, esclarecer, educar.

A fundamentação epistemológica das pesquisas em educação é extremamente variada e, além disso, muitos pesquisadores não se preocupam em apresentar expressamente seu posicionamento ou mesmo em evidenciar seu referencial teórico-metodológico. Nessa linha, importa trazer o que diz Gisele Mason:

Alguns pesquisadores baseiam-se em referenciais teóricos específicos (marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pluralismo, feminismo, enfoque sistêmico, etc). Outros pesquisadores baseiam-se em conceitos específicos, tais como: regulação, justiça social, Direito à educação, democracia, qualidade social da educação, gestão democrática, etc. Há, também, pesquisadores que empregam ideias e conceitos de diferentes autores, de perspectivas teóricas distintas. (MASSON, 2012, p. 01-02)

Deixando claro que o presente trabalho se fundamenta, portanto, no método de investigação dialético, resta esclarecer, contudo, de que “dialética” se está a falar, pois se sabe que esse termo foi usado durante a história da filosofia com diversos sentidos, associando-se às mais distintas correntes de pensamento e é, ainda hoje, aplicado em diferentes circunstâncias. Compreendendo que o termo “dialética” faz originalmente referência à expressão “diálogo” no sentido de embate de ideias com intuito na refutação e superação das mesmas, podemos, a despeito dos distintos significados que lhe são

atribuídos, compreender que há uma raiz comum que leva sobretudo às noções de oposição e transformação.

De acordo com o filósofo italiano Nicola Abbagnano (1998, p. 269), há fundamentalmente quatro grandes significados que se atribuiu ao termo “dialética” ao longo da história, associados diretamente às doutrinas platônica, aristotélica, estoica ou hegeliana. Apesar disso, a dialética de que falamos, corolária da dialética hegeliana, é aquela que se vincula ao materialismo histórico, ou seja, é derivada do sentido atribuído por Hegel, mas rejeitando-se completamente seu significado idealista, significado que limita a dialética à abstração da consciência.

A base da dialética materialista, que se extrai da doutrina hegeliana, segundo Abbagnano (1998, p. 274), pode ser simplificada em três principais proposições: “1º a dialética é a passagem de um oposto ao outro; 2º essa passagem é a conciliação dos dois opostos; 3º essa passagem (portanto a conciliação) é necessária.” Ainda segundo Abbagnano, é a terceira proposição que mais radicalmente distancia a dialética hegeliana dos outros três modelos principais, o modelo platônico, o aristotélico e o estoico.

O próprio Marx reconhece a relevância do modelo hegeliano, admitindo que Hegel teria sido o “primeiro a expor, de modo amplo e consciente, suas formas gerais de movimento. Nele, ela se encontra de cabeça para baixo. É preciso desvirá-la, a fim de descobrir o cerne racional dentro do invólucro místico” (MARX, 2011, p. 129). Assim sendo, o grande problema da dialética hegeliana estaria em sua mistificação, uma vez que, “para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de Ideia, chega mesmo a transformar num sujeito autônomo, é o demiurgo do processo efetivo, o qual constitui apenas a manifestação externa do primeiro” (MARX, 2011, p. 129). Em resumo, mesmo admitindo que as dialéticas hegeliana e materialista tenham em comum as três proposições enumeradas por Abbagnano, há também que se considerar que elas se diferem radicalmente, a começar pelo modelo de verdade sob o qual se assentam, pois entanto para Hegel a verdade reside no Espírito Absoluto, para Marx a verdade se encontra no concreto. A apreensão da verdade passa necessariamente pelo concreto, pela realidade histórica, não linear, conflituosa, tortuosa. Deste modo, é como firma Mason:

Em termos gerais, o marxismo é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade. Esse enfoque tende a analisar o real a partir do seu desenvolvimento histórico, da sua gênese e desenvolvimento, captando as categorias mediadoras que possibilitam a sua apreensão numa totalidade. (MASSON, 2012, p. 02)

Ou seja, a abordagem ontológica do marxismo pressupõe que a realidade é complexa, que perpassa “cada modo do ser, bem como de suas interações com outros seres” (MASSON, 2012, p. 03). Assim, segundo Masson, a realidade não somente é exterior à consciência, mas tem uma existência completamente independente da consciência. A filosofia, segundo Marx, não tem razão para existir de maneira autônoma, pois não parte de dogmas, não parte de idealizações arbitrárias e pretensamente universais, mas parte do concreto, da história, de situações, circunstâncias, sujeitos reais. É somente da existência de homens e mulheres na história que se pode abstrair as representações, caso contrário, tais representações não teriam qualquer valor.

Marx e Engels (1998, p. 11) reconhecem que o modo de produção dos homens é influenciado pelas condições naturais do meio e do próprio indivíduo, sua constituição física, biológica, mas não é determinado por essas condições, uma vez que a atividade desses indivíduos representa uma maneira determinada de manifestar sua vida, um reflexo do que eles são. De acordo com os autores, esse modo de apreciar a realidade não é livre de pressupostos, mas se origina e se mantém no real, considerando os homens na história e na vida. Senão vejamos:

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital (MARX e ENGELS, 1998, p. 19).

Frigotto (2001, p. 74) leciona que a dialética materialista histórica, apesar de se constituir numa unidade, pode ser percebida em três distintas dimensões, quais sejam: como uma postura ou concepção, como um método investigativo e como uma práxis. Enquanto postura ou concepção, tem-se que considerar a existência de uma grande divisão de natureza ontológica. Trata-se de dois modos de se enxergar as coisas, os seres e as relações humanas. A primeira, que busca explicações metafísicas para a realidade; e a segunda, que lança mão de um olhar dialético materialista.

As concepções metafísicas são marcadas pela confiança na racionalidade humana, constroem-se sobre raciocínios e discursos lógicos, buscam as causas primeiras naquilo que seria “imutável, essencial e necessário”, parte-se do que é pensado para chegar-se ao que é vivido.

As concepções metafísicas não são, contudo, uma única escola ou corrente filosófica, mas se trata de uma postura comum aos diversos sistemas teóricos que se apresentaram ao longo da história, ainda que opostas entre si. São de natureza metafísica os discursos de Tales, Anaximandro, Parmênides e Pitágoras, primeiros filósofos; mas também o são os de Platão e Aristóteles, que discordavam entre si precisamente acerca da natureza do conhecimento; também são metafísicas as lições de Fílon de Alexandria, filósofo do judaísmo; de Avicena e de Averrois, filósofos do islamismo; e de Agostinho, Ambrósio, Anselmo e Tomás de Aquino, filósofos do Cristianismo; Não menos metafísicas eram as ideias de Descartes, pai da filosofia moderna. Assim, diversas matrizes teóricas podem ser compreendidas na concepção teórica denominada metafísica.

Essa postura, denominada (...) de metafísica, orienta os métodos de investigação de forma linear, a-histórica, lógica e harmônica. Por essa perspectiva, ainda que com diferenças significativas de complexidade e alcance, incluem-se as abordagens empiricistas, positivistas, idealistas, ecléticas e estruturalistas. Cada uma, a seu modo, estabelece representações sobre a realidade. (FRIGOTTO, 2001, p.74)

Deste modo, com fundamento em uma concepção metafísica do mundo, tem-se que inclusive a história e as relações sociais decorrem de leis universais, naturais e imutáveis. O homem resta e certa medida resumido ao papel de espectador, observador e descobridor do mundo e suas leis. O pesquisador precisa assumir uma postura de neutralidade, distanciando-se do objeto de análise, separando-se “fatos e valores, ideologia e ciência, sujeito e objeto” (FRIGOTTO, 2001, p.74). A crença nessa separação se constitui como um pressuposto teórico da concepção metafísica.

A segunda concepção, denominada de dialética materialista, é marcada pela compreensão de que o pensamento humano é resultado da realidade histórica, social e econômica do sujeito. Inclusive as determinações categoriais, terminologia filosófica que tem sua gênese nos clássicos modelos metafísicos de Platão e Aristóteles, momento em que se enumerou respectivamente cinco e dez categorias teóricas para a investigação, passam também por uma subversão no materialismo histórico. Deste modo, é conforme coloca Mason:

Na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência, por isso, a prioridade ontológica se coloca como centro fundante e não a gnosiologia e a lógica. A prioridade ontológica do fator objetivo diferencia o enfoque marxiano das teorias do conhecimento que atribuem unilateralmente a prioridade do sujeito, como aconteceu na transição do mundo medieval para o mundo moderno com a instauração da centralidade do sujeito. Assim, a perspectiva marxiana retoma a centralidade da objetividade, mas num patamar qualitativamente diferente.” (MASSON, 2012, p. 03)

Logo, essa concepção percorre o caminho inverso ao da concepção metafísica, partindo do que é vivido para o que é pensado. A realidade objetiva é vista como independente do pensamento que, por sua vez, é reflexo da realidade, apoderando-se, conforme Frigotto (2001, p.75), das determinações existentes entre as próprias coisas e dando-lhes expressão universalizada. A expressão “reflexo”, adverte o autor, não deve ser tomada como mera cópia, mas como abstração teórica e subjetiva da realidade.

Ao contrário do defendido nos discursos de concepção metafísica, estes não se fixam realmente na essência e nas causas primeiras, mas permanecem na superfície dos problemas investigados, permanecem na aparência. É o materialismo dialético que, ocupando-se com o mundo real, busca sua explicação para além do que se apresenta, o materialismo se propõe a encontrar as raízes históricas daquilo que a metafísica diz ser eterno.

As categorias teóricas do marxismo continuam a servir como regras orientadoras da investigação e abstração da realidade, mas não são regras imutáveis, podendo ser historicamente rediscutidas, repensadas. Acerca das categorias da objetividade, universalidade e singularidade, por exemplo, presentes na teoria materialista, instrui Mason:

A objetividade é a forma primordial concreta de cada ser e as categorias expressam, no pensamento, a generalidade do ser. A universalidade e a singularidade, mediadas pela particularidade, nada mais são do que uma determinação do ser reproduzida na consciência. Entretanto, a compreensão do ser requer um conhecimento adequado que possa iluminar de forma verdadeira a realidade, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui a essência de todo ser. (MASSON, 2012, p. 03-04)

Sobre isso, adverte-nos Frigotto (2001, p. 73) para que a dialética marxista não se converta em uma “doutrina” inquestionável, pois, segundo o autor, para a dialética seja de fato materialista e histórica, é preciso considerar também suas categorias como construções históricas, ou seja, é importante ter em mente que as categorias da totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas.

Tal pressuposto ontológico da concepção materialista dá resposta a uma questão fundamental que acompanha a filosofia desde os seus primórdios, qual seja, sobre a possibilidade do conhecimento verdadeiro. Afinal, é o homem capaz de conhecer absolutamente? Segundo Masson (2012, p. 04), o enfoque marxista torna esse questionamento desnecessário uma vez que o conhecimento é sempre relativo, pois toda objetividade possui uma infinidade de determinações. O homem é apenas capaz de produzir uma aproximação com o objeto e conhece a realidade na medida em que melhor explica um ser determinado em um contexto específico.



Daí a importância das categorias, como totalidade, práxis, contradição e mediação, que, sob o paradigma teórico materialista, elevam a realidade à universalidade, permitindo a compreensão mais ampla do objeto, uma visão da estrutura.

A análise de determinado fenômeno é sempre uma singularidade, é um recorte que somente possui significado no contexto específico em que se encontra, no momento histórico, ou melhor, em sua particularidade. Tendo-se ainda que tal particularidade é compreendida mediante as determinações universais, pela consciência do todo, pela consciência do sistema social e econômico em que se dão as relações humanas.

Assim sendo, a consciência na qual se ancora os pressupostos da metodologia marxista é percepção das condições determinantes da particularidade e proposta de emancipação do sujeito em relação a sua condição de reprodutor do capital.

Já a reflexão acerca do materialismo dialético enquanto práxis nos orienta a ponderar sobre a finalidade do conhecimento produzido. Aqui se encontra outra grande distinção entre a concepção metafísica e a concepção materialista da realidade. A concepção metafísica divide historicamente o conhecimento em duas ou mais naturezas ou tipos de ciência, uma com dimensão teóricas, que busca as causas primeiras, é ontológica e propriamente metafísica e a segunda, de natureza prática ou produtiva. Tal divisão não subsiste para o materialismo dialético, pois o conhecimento não tem valor em si mesmo, mas somente com foco na transformação da realidade.

Ademais, o saber científico se funda na práxis e por meio dela, uma vez que, segundo Frigotto (2001, p. 81) “a práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação”. O termo práxis, de origem grega, expressa significado análogo aos vocábulos ação ou prática, entretanto, no âmbito do materialismo histórico-dialético, tal expressão extrapola seu sentido geral e ganha contornos singulares adstritos aos aspectos crítico e transformador da filosofia marxista.

É nessa lógica que podemos dizer que a práxis, cujo objeto é a própria história dos homens, se difere da ação instintiva dos animais, sendo essencialmente humana, afinal, nisso consiste a afirmação do indivíduo no mundo, no desenvolvimento da consciência e de uma postura ativa. Assim, é possível entender que a práxis compreende três características elementares e indissociáveis, quais sejam, a consciência, a dialeticidade e a finalidade.

Apesar da teoria marxista se estribar na forte crítica à autonomia da vontade e à idealista doutrina alemã da autoconsciência, Marx alerta para necessidade de perceber as contradições das ideologias dominantes, da superestrutura. Exorta os trabalhadores do mundo à união, rompendo com o julgo da “falsa consciência” para que se tenha uma clara percepção da realidade de dominação, exploração e desigualdades sociais. Desconstrói, portanto, o sentido de consciência antes situado no espírito absoluto idealista deslocando-o para junto da realidade material dos indivíduos, não mais uma consciência em-si-para-si, mas uma consciência de classe.

A finalidade também é uma fundamental característica da prática humana, pois, como o próprio Marx esclarece, embora a produção de uma colmeia de abelha e a edificação de uma residência humana possam parecer atividades similares, a ação instintiva dos animais não tem potência criativa. Uma abelha apenas segue seus impulsos naturais irrefletidamente, enquanto o homem planeja o que pretende construir, mentaliza a finalidade almejada e só então executa as ações necessárias ao resultado.

O homem transforma a natureza ao mesmo tempo em que, pelo trabalho, se constitui como ser humano. Daí a relevância de uma segunda categoria marxista, a categoria da mediação. Marx, também criticou duramente a noção idealista de mediação construída pelos românticos alemães, não por afirmar a mediação como contemplação e transformação de si mesmo, mas por limitar esse processo ao aspecto mental, como um exercício puramente espiritual, separado do mundo concreto. O homem é transformador da natureza, da sociedade e do próprio homem. Essa capacidade humana é chamada por Marx de mediação, uma vez que, diferentemente dos animais, o homem pode não somente perceber o mundo, mas idealizar sua mudança.

Ademais, sabe-se que a práxis está na interseção da teoria com a ação, na conciliação do pensamento com a prática, posto que nem a ação irrefletida nem a atividade puramente teórica podem se configurar uma verdadeira práxis. Nisso a filosofia marxista se distancia radicalmente da filosofia clássica grega e medieval, pois esses clássicos sistemas filosóficos eram marcados pelo aspecto teórico do conhecimento ontológico, ou seja, compreendia-se que o valor do conhecimento filosófico essencial residia em si mesmo, era o conhecimento das causas primeiras e dos fins últimos pelo simples prazer de conhecer. Mas a filosofia de Marx é uma filosofia da práxis, é política e revolucionária, transformadora do mundo e do próprio homem.

A práxis na obra de Marx se manifesta especialmente, mas não exclusivamente, de três modos: na práxis filosófica, na práxis produtiva e na práxis política. Com relação a isso duas observações se fazem necessárias. Primeiramente importa entender que essas práxis não são separadas entre si, mas complementares, participando do mesmo sistema filosófico e possuindo as mesmas características fundamentais. Em segundo lugar, levando-se em consideração a natureza do objeto de pesquisa da presente investigação, será preciso nos ater ao conceito de práxis educacional, práxis não somente como ação humana consciente e transformadora da realidade, mas ainda como vetor da formação omnilateral do indivíduo.

A educação deveria ser base da emancipação humana, da sua humanização propriamente dita, mas, na estrutura econômica capitalista, onde os interesses são de difusão dos valores burgueses, e onde o trabalho é alienante, a educação confunde-se com instrução e é também alienada pela superestrutura tecnicista. O modelo de educação tecnicista, conforme trabalhado em tópico próprio, tem centralidade no conteúdo e não nos indivíduos em formação, objetiva prioritariamente sua inserção no mercado de trabalho e aliena o indivíduo. Num contexto onde, em razão do sistema de produção degradante, o indivíduo é impelido à execução de uma atividade parcial, segmentada, sem compreensão do todo, o modelo de educação requerido também seguirá os mesmo princípios, será uma educação unilateral.

Em contrapartida, à luz do materialismo histórico-dialético, a proposta educacional visa a libertação do indivíduo e, para tanto, precisa fornecer visão de totalidade. Deste modo, no cerne da pedagogia histórico-crítica está a proposta da formação omnilateral, sem a qual não se pode pensar na possibilidade de uma sociedade comunista. Importa destacar que a compreensão que fazemos de sociedade comunista não se coaduna plenamente com as experiências em curso, como se têm, por exemplo, na República Popular da China, República Popular Democrática da Coreia, República de Cuba, ou mesmo da revolução de 1917. Contudo, sem adentrar nos méritos e deméritos dos citados movimentos, o comunismo compreende mais que uma ideia ainda no campo do Devir, que poderá vir a ser, ainda distante, pois, apesar de passar não somente pela mudança política, como também por uma transformação de toda a sociedade, o comunismo é também um movimento concreto e presente. Ou nas palavras do próprio Marx:

Para nós o comunismo não é nem um estado a ser criado, nem um ideal pelo qual a realidade deverá se guiar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado atual de coisas. As condições desse movimento resultam das premissas atualmente existentes. (Marx, 1998, p. 32)

De acordo com Duarte (2017, p. 103), “o desenvolvimento omnilateral dos indivíduos é um processo que envolve a totalidade da vida humana, o que significa que ele não pode se limitar ao âmbito da educação escolar”, embora também a inclua. Não se deve desprezar a relevância da educação escolar para a formação omnilateral e para o processo revolucionário socialista, pois, embora o currículo escolar reproduza os interesses e cultura burguesa da classe dominante, tal conhecimento ainda é riqueza humana. A escola não desenvolve um papel alienante, uma vez que a democratização do saber é uma prática que vai de encontro à lógica capitalista, e, para sua emancipação, a classe dominada precisa se apropriar também desses conhecimentos, instrumentalizando-os na reorientação das forças produtivas.

Educação omnilateral, escola unitária, educação tecnológica e educação politécnica, embora pertençam ao mesmo referencial ideológico, compartilhem dos mesmos pressupostos, não são exatamente a mesma coisa. Pode-se dizer que a formação omnilateral, também chamada de educação integral, é a categoria geral e a plenitude educativa objetivada pela pedagogia histórico-crítica, enquanto os demais termos são categorias centrais deste modelo ideal. Marx e Engels (2004, p.109), como eles mesmo colocam, não são os primeiros a falar do conceito de formação politécnica, pois esse já teria sido defendido pelos escritores proletários. Ainda de acordo do Marx e Engels, a politecnia visariam compensar os inconvenientes derivados da divisão do trabalho, que secciona o conhecimento do trabalhador a apenas uma pequena parte do sistema de produção, impedindo que este alcance do conhecimento profundo de seu ofício. Escola unitária, educação tecnológica e educação politécnica são constitutivas da formação omnilateral, representam a tentativa de superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, bem como da separação entre teoria e prática. Nas palavras do próprio Marx:

Falando sobre a legislação fabril inglesa e a educação, a indústria moderna e a população operária, disponível para a exploração do trabalho, trata-se de “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As escolas politécnicas e agronômicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do ensino tecnológico, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 2011, p.559).

A formação politécnica é um conceito elaborado por Marx e que, visando superar a dualidade entre trabalho intelectual e trabalho braçal, consiste na implementação de uma educação em três dimensões, uma educação física, uma educação tecnológica e uma

educação intelectual. A politecnia pode ser inserida dentro do meio capitalista, porque mesmo em meio às relações burguesas, dominadas pelo capital, são exigidos certos níveis de polivalência. Mas a formação omnilateral, plenificação da pedagogia histórico-crítica, exige que a articulação entre os saberes seja mais que a somatória de conhecimentos, é preciso integrá-los à perspectiva do materialismo histórico-dialético, é preciso o olhar crítico sobre as relações sociais e a superação do modo de produção capitalista. “Qualquer formação que perca de vista a superação do modelo de produção capitalista afasta-se da perspectiva omnilateral, e ainda que, de algum modo, consiga aliar trabalho produtivo e instrução, conserva o caráter unilateral” (RIBEIRO; SOBRAL; JATAÍ, 2017, p. 05).

Nesse sentido são muitas das propostas educacionais que vendidas pela publicidade como um avanço efetivo na socialização do saber, uma educação do futuro, capaz de formar integralmente. Não se deve confundir, por exemplo, a proposta da educação integral com a educação de tempo integral, pois a segunda proposta se restringe à extensão do tempo de permanência dos indivíduos nos espaço escolar, ocupando os educandos com outras atividades, muitas vezes alheias à finalidade educacional da escola, muito mais ligadas à recreação e lazer. No ensino superior também não se deve confundir a integralidade formativa com a mera oferta de disciplinas de caráter prático-profissional. Nos cursos de formação jurídica é comum, especialmente a partir do terceiro ano, que os alunos passem a realização de estágios curriculares, mas isso não é precisamente o que queremos dizer por união da teoria e prática. Tal formação continua a ocorrer dentro de um contexto capitalista de divisão trabalho intelectual e trabalho braçal. Não há reflexão crítica da teoria a partir da prática, apenas aprendizado de como operar o Direito na prática à luz da teoria, que, por conseguinte, permanecem separadas.

Seria possível a educação omnilateral na escola ou na universidade? Salta aos olhos a categoria da contradição, uma vez que não é possível a implementação de uma formação omnilateral plena no contexto das relações sociais capitalistas, uma vez que a implementação de tal formação requer a superação da alienação do trabalho, das desigualdades e da expropriação das riquezas produzidas. Noutro polo, tampouco é possível alcançar a sociedade comunista sem a revolução educacional, pois, ao contrário do que se esperava há dois séculos, o comunismo não pode resultar de uma imposição armada. Daí o corriqueiro questionamento se a educação omnilateral pertence ao campo das utopias filosóficas. Conforme dissemos, no contexto das relações sociais capitalistas não é possível a implementação de uma formação omnilateral, mas, tendo em conta que as desigualdades

sociais não podem ser superadas de modo abrupto, considera-se indispensável um processo de transição. A educação humanista faz parte desse processo.

Tendo em conta que a presente pesquisa tem por sujeito professores dos cursos de Direito de Rio Branco, sem quaisquer distinções relativas a sua formação, ao seu referencial teórico, a suas bases ideológicas ou mesmo relativa aos seus pressupostos que fundamentam suas práticas, uma questão que poderia surgir seria se somente professores socialista poderiam contribuir para esse processo de humanização. Para tanto vale trazer o que diz Duarte:

Da mesma forma, a socialização do saber sistematizado só poderá se concretizar plenamente por meio do socialismo, mas ela é uma possibilidade para a qual contribuem diariamente muitos professores que, concordando ou não com a visão de mundo socialista, dão o melhor de si para assegurar que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais desenvolvidas sejam aprendidos por todos os indivíduos das novas gerações (DUARTE, 2017, p. 105).

Não é preciso que um professor se autodenomine comunista para que contribua efetivamente para a socialização do saber sistematizado e, da mesma forma, não é preciso que um professor se autodenomine comunista para que contribua efetivamente na implementação de uma educação crítica e humanizadora. Daí que, apesar de já termos deixado suficientemente clara nossa opção pelos pressupostos ontológicos, metodológicos e políticos do materialismo histórico-dialético, vale dedicar algumas linhas para esclarecer o que entendemos por educação humanizadora.

De acordo com as pesquisas de Teixeira (2007), de um esforço para compreender a docência com estribos em sua historicidade e matéria prima, resulta o entendimento de que a profissão docente se faz mediante a relação entre docente e discente. Nessa relação está o ponto central de uma educação que se pretenda humanista e humanizadora.

Nesse sentido, interessa trazer as valiosas contribuições do patrono da educação brasileira, o saudoso Paulo Freire<sup>11</sup>. Atentando para a urgência de uma pedagogia que pudesse, ancorada nas contribuições dos sociólogos, economistas e demais especialistas, contribuir efetivamente para o necessário processo de democratização brasileiro, considerando o desenvolvimento econômico, o crescimento da chamada classe média, a nacional inexperiência na participação popular e as transformações pelas quais o Brasil

---

<sup>11</sup> No que tange à filiação teórica, sabe-se que Paulo Freire se assume como fenomenólogo, mas dadas as suas importantes contribuições à tradição crítica da educação e considerando-se a pertinência de suas teorias junto ao presente objeto de estudo, assumimos aqui pressupostos pedagógicos freireanos para a conceituação de educação humanizadora.

passava, é que Paulo Freire escreve e publica uma série de obras que descrevem uma proposta educacional humanizadora ao qual nos filiamos e que buscamos em nossa pesquisa.

Durante muito tempo muita se relacionou Paulo Freire a um especialista em técnicas de alfabetização de adultos, mas seus desejos eram bem mais amplos, ele buscava fazer uma crítica à educação brasileira. Paulo Freire, inserido na perspectiva de uma formação omnilateral, ia de encontro ao modelo de educação bancária, reproduzidor das desigualdades sociais, e propunha uma educação horizontalizada e humanizadora. A concepção antropológica de Paulo Freire passa necessariamente pela aceitação de três premissas fundamentais: a de que o homem é um ser curioso; a de que é um ser inacabado, incompleto e inconcluso; e a de que o homem transforma o mundo por meio de sua ação. Assim, uma educação humanizadora que permite ao indivíduo tornar-se sujeito, permite que o homem aprenda a ler o mundo, a encontrar significado nas coisas, a problematizar as circunstâncias nas quais está inserido, não se limitando à utilização de métodos e técnicas, pois o espaço pedagógico vai se transformando constantemente ao passo que os sujeitos refletem e atuam sobre o processo de aprendizagem.

De acordo com Freire (2002, p. 43), os alicerces para essa prática pedagógica humanizadora encontram-se no diálogo docente-discente, no encontro afetivo dos sujeitos em construção mediados pelo mundo. A educação não é neutra, pois tem uma intencionalidade e essa intencionalidade é política. Assim, todo processo educativo é ato político. A educação não deve ser opressora, mas libertadora, crítica, partindo do diálogo e da problematização do mundo.

Vale ainda trazer o que dizem as professoras Almeida e Pimenta, quanto à necessidade de criar uma nova cultura acadêmica nos cursos de graduação, uma cultura que consideramos perfeitamente alinhada aos pressupostos pedagógicos aqui defendidos. Segundo suas palavras, uma educação superior que:

considere o Direito do estudante de desenvolver uma postura frente ao saber que supere a especialização estreita; que problematize as informações e garanta sua formação como cidadão e profissional cientista comprometido com a aplicação do conhecimento em prol da melhoria da qualidade de vida de toda a sociedade; que possibilite o desenvolvimento do pensamento autônomo, substituindo a simples transmissão do conhecimento pelo engajamento dos estudantes num processo que lhes permita interrogar o conhecimento elaborado, pensar e pensar criticamente; que enseje a resolução de problemas, estimule a discussão, desenvolva metodologias de busca e de construção de conhecimentos (ensinar com pesquisa); que confronte os conhecimentos elaborados e as pesquisas com a realidade; que mobilize visões inter e transdisciplinares sobre os fenômenos; que aponte soluções aos problemas sociais (ensinar com extensão); e que crie uma

nova cultura acadêmica que valorize o trabalho dos docentes na graduação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 09-10).

Assim, em suma, podemos dizer que a didática humanizadora se materializa na aquisição de autonomia por educadores e educandos, que se faz na relação horizontalizada de educador-educando, valorizando-se não somente os saberes consagrados nos livros, mas também os saberes e práticas populares, pois é fundamental que a escola e os educadores devem respeitar a cultura, saberes e conhecimentos prévios do educando, afinal, desrespeitá-los seria desrespeitar a identidade dos próprios educandos. E a educação humanista é aquela que valoriza a participação ativa dos sujeitos na prática educativa, opondo-se à memorização mecânica, buscando aguçar a curiosidade epistemológica dos educandos, problematizando os temas estudados à luz do contexto histórico, social e cultural que envolve os sujeitos, com objetivo crítico e transformador da realidade. A sala de aula é esse espaço/tempo de aprendizado e crescimento coletivo.

Contudo, esclarecidas essas questões, voltemos às análises do materialismo histórico-dialético enquanto método de pesquisa. Grande parte da atual teoria geral da metodologia de pesquisa narra o método como uma técnica a ser empregada com a finalidade de garantir a neutralidade e caráter científico do discurso. Algo fundamental desde o levantamento dos dados, passando pelo seu exame e chegando às conclusões, mas esgotando-se totalmente nas fases da produção do trabalho científico. Nesse sentido, a metodologia existiria unicamente como ferramenta necessária para a produção científica.

A expressão mais clara que tenho para assinalar a dominância das concepções metafísicas na formação dos educadores é que, na concepção de nossos currículos de graduação e de pós-graduação, há grande ênfase e obrigatoriedade na disciplina de métodos e técnicas de pesquisa. A concepção de que existe a possibilidade de ensinar métodos e técnicas alheios a um objeto a ser construído nos indica a origem positivista da organização curricular e do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2001, p. 78)

Essa é uma concepção diretamente vinculada ao modelo de ciência moderna, que, além de verificável, universal, pública, prática, entende-se, sobretudo, objetiva e uma. É pressuposto da ciência moderna que há uma única lógica objetiva, matemática e verdadeira, e que o trabalho do cientista é desvelar o real. Para tanto, o cientista deve ser neutro, evitando interferir na pesquisa, pois a realidade é independente do pesquisador. A metodologia, neste contexto, é um mecanismo, um instrumento de que se vale o pesquisador a fim de garantir sua isenção e alcançar verdade objetiva.

Entretanto, na concepção mais profunda do termo, presente na teoria dialética materialista, a metodologia se relaciona diretamente à concepção de mundo assumida pelo



pesquisador, é consequência dessa postura de mundo. Ou seja, antes que se assumir determinado processo de mediação na construção do conhecimento, é preciso ter claro de qual perspectiva de mundo e de conhecimento se parte.

Dentro da perspectiva materialista tem-se a conclusão lógica de que, se assumimos que o método é processo produtor de conhecimento científico e que esse conhecimento científico é aquele que vai para além da opinião, para além da realidade aparente, então o método de pesquisa deve ser disruptivo em relação à forma de pensar dominante. É nessa ruptura com a ideologia hegemônica que, segundo Frigotto (2001, p. 77), reside a condição necessária para que o método seja efetivamente dialético, e, poder-se-ia acrescentar, condição necessária para que o método seja efetivamente científico. Doutra sorte, o conhecimento produzido seria uma mera cópia do status quo, reprodução da consciência social dominante.

Sendo assim, não se pode conceber o método como técnica universalizável e imutável, pois se o método tem necessário caráter disruptivo, se é superação da ideologia dominante, não há verdadeiro método alheio à realidade histórica. É nesse ponto que se explicita, segundo Frigotto (2001, p. 79), “a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação”. Em síntese, pode-se afirmar que a dialética materialista implica primeiramente no deparar-se com a realidade fática, para em seguida buscar sua superação.

Frigotto (2001, p. 87-89), além de discutir o materialismo histórico dialético em sua dimensão teórica e mais abstrata, procura orientar acerca das estratégias para construção de uma pesquisa que parta desses pressupostos.

Daí que são elencados pelo autor cinco momentos fundamentais do pesquisar dialeticamente. O primeiro momento é também o de partida, o da construção do problema, ou melhor, da problemática, pois, segundo o autor, normalmente o recorte se situa dentro de uma totalidade mais ampla. No contexto específico que se propõe estudar são exploradas as raízes e não somente as questões particulares. Ademais, parte-se na pesquisa com tal enfoque não de um desconhecer completamente o objeto, mas de uma prática anterior. A pesquisa dialética é originária da vivência do pesquisador em questão e de outros, uma vivência que de algum modo evidenciou a problemática. Na problemática, assim como nos objetivos da pesquisa, já se faz presente o caráter disruptivo do materialismo histórico, o

intento transformador da realidade, evidenciando-se ainda as concepções do próprio pesquisador.

No segundo momento, ainda de acordo com o autor, tem-se o primeiro esforço de investigação, buscando-se conhecer o que tem sido dito na já existente produção científica acerca do tema abordado e dos elementos que o compõem. Há, portanto, um empenho em conhecer as categorias teóricas que circundam o objeto e rediscuti-las, procurando contestar aquilo que se mostra mera reprodução da ideologia dominante positiva, ou mesmo buscando apresentar novas contribuições ao enfoque dialético materialista.

Mas é num terceiro momento que será realizada a discussão dos conceitos e categorias teóricas levantadas e que se relacionam com o objeto de pesquisa, esse será também o momento de se definir os instrumentos de coleta de dados, como se organizará a pesquisa e como se dará a exposição. No quarto momento, concernente à análise dos dados, o pesquisador buscará “estabelecer as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada” (FRIGOTTO, 2001, p. 88). É este momento que possibilita a passagem da aparência para a realidade concreta e a ligação entre a parte e a totalidade.

O quinto momento é o da síntese da investigação, não somente no sentido de que se tenha um resumo da pesquisa, mas por representar a conclusão do movimento dialético proposto. Aqui são apresentados os avanços da pesquisa e, reafirmando a opção pela práxis materialista, é também o momento de lançar luzes sobre as implicações concretas da pesquisa.

Para concluir a presente seção, é válido reiterar que o método investigativo empregado nesse trabalho, o materialismo histórico-dialético, não se limita a implementação de técnicas de pesquisa, mas é, sobretudo, uma concepção teórico-epistemológica que orienta a compreensão de mundo aqui firmada.

## **CAPÍTULO 3 – A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO EM PERSPECTIVA HUMANISTA E EMANCIPADORA**

### **3.1. BREVE HISTÓRICO DA TRAJETÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO BRASILEIRO**

A história educacional brasileira é tem sua gênese comumente associada à chegada dos jesuítas, ainda em meados do século XVI. Foram, portanto, os jesuítas os precursores do ensino nesta terra, não necessariamente por razões humanistas, mas certamente com interesses na catequese dos que aqui habitavam. Todavia, tratando-se especificamente acerca da trajetória do ensino jurídico no Brasil, é possível afirmar que esse momento colonial se constitui tão somente como uma pré-história, fatos que antecederam e que se relacionam apenas indiretamente com o objeto dessa dissertação.

Tendo como fundamento os três momentos básicos da teoria política (Estado Liberal, Social e Neoliberal), Martínez divide a história do ensino jurídico no Brasil em três fases principais:

A primeira fase destacada parte do desenvolvimento do paradigma liberal no Brasil do Império. Num segundo momento, a contextualização histórica partirá da República Nova, findando-se na era dos Governos Autoritários. Completando esse processo, há uma terceira fase delimitada inicialmente pela promulgação democrática da Constituição Federal de 1988, o advento da Portaria 1.886/94 do MEC, e o choque destas ante a adoção da tendência neoliberal pelos governos da década de 90 e início do século XXI. (MARTÍNEZ, 2006, p. 1-2).

Assim, é possível entender que a história da educação jurídica no país somente tem início realmente no Período Imperial. É bem verdade que o Brasil Colônia já contava com doutos de diversas áreas, inclusive do Direito, mas tais profissionais não realizaram sua formação no Brasil e sim na Europa, principalmente em Portugal em razão da maior facilidade idiomática. Pode-se depreender, portanto, que o status elitizado das carreiras jurídicas se constitui como uma herança cultural que vai às fundações do Brasil, uma vez que somente os filhos de importantes famílias eram beneficiados com a formação superior, mantendo o domínio sobre as classes sociais trabalhadoras em razão não somente de um poderio econômico, mas ainda em razão do seu capital cultural<sup>12</sup>.

Além da manutenção das desigualdades sociais, outro problema presente nesse contexto de formação jurídica nas universidades do exterior está na evidente conclusão de que a Europa tinha uma “realidade social e cultural muito diversa daquele vislumbrada no

---

<sup>12</sup> Referência ao conceito de “capital cultural” de Pierre Bourdieu, eternizado na obra “A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino”.

Brasil nesse período colonial” (BOVE, 2006, p. 118). Assim, pode-se entender que tais acadêmicos não somente construiriam seu saber com base em relações jurídicas e códigos estranhos ao seu futuro campo de atuação, mas também seriam formados com base em princípios e valores próprios dos colonizadores, minimizando inclusive a possibilidade de enxergar os problemas reais da sociedade brasileira.

Vale ainda lembrar que a primeira carta magna do Brasil, outorgada somente em 25 de março de 1824, foi a Constituição Política do Império do Brasil e que o Direito colonial brasileiro jamais foi uma produção da vontade popular, jamais tentou atender às necessidades dos brasileiros, mas era uma imposição jurídica que visava satisfazer os interesses de Portugal.

Durante o período colonial, percebe-se inclusive um esforço por parte da família real portuguesa por impedir a instituição de cursos superiores no Brasil, como forma de manter o domínio sobre o território. Nesse sentido, foi o que se deu por ocasião da Inconfidência Mineira, “pois os inconfidentes, além da república, sonhavam em albergar Minas Gerais com um estabelecimento de ensino superior para uso dos brasileiros” (BOVE, 2006, p. 119). O movimento separatista e de pressupostos iluministas foi fortemente combatido pela família real portuguesa, abafando-se suas pautas e reafirmando o poder colonizador.

Mesmo após a derrota dos inconfidentes, buscando atender as necessidades da população local, “tentou-se, junto ao governador da Capitania Mineira, a implantação de uma cadeira de Anatomia, Cirurgia e Partos” (BOVE, 2006, p. 119). Entretanto, tal reivindicação foi também prontamente negada.

As poucas tentativas de se oferecer um ensino superior no território brasileiro em período colonial eram tímidas e reservadas exclusivamente a um público seletivo. De acordo com Bove (2006, p. 119), nisso se pode apontar, por exemplo, o curso superior de Engenharia Militar, do Rio de Janeiro, ou os cursos de Filosofia, Teologia e Gramáticas Latina, Grega e Portuguesa, oferecidos nos conventos jesuítas carmelitas e franciscanos. Tais cursos não iam realmente ao encontro das necessidades locais, mas existiam tão somente para atender aos interesses dos seus idealizadores. O aludido curso superior de Engenharia Militar era um prolongamento da formação militar e objetivava oferecer profissionais capazes de construir pontes, estradas e fortes, conservando assim a soberania

portuguesa. Já os cursos religiosos visavam os interesses do clero, formando padres e seminaristas.

Deste modo, conforme conta Bove (2006, p. 118), a origem da formação jurídica no Brasil ocorreu tardiamente, apenas no início do século XIX, estando diretamente vinculada à chegada da família real em terras tupiniquins, que, em fuga das tropas napoleônicas, desembarcou em Salvador, no dia 22 de janeiro de 1808. Pois, até esse momento, o Brasil era somente colônia de exploração portuguesa, fornecendo riquezas minerais e agrícolas.

Foram, portanto, o temor do exército napoleônico, trazendo para o Brasil a imigrante família real portuguesa, e o seu bloqueio continental imposto pela França, impedindo os jovens brasileiros de alta classe de irem buscar instrução nas universidades europeias, que impulsionaram a abertura de cursos superiores no Brasil nas duas últimas décadas do período imperial.

Também é possível destacar que os juristas brasileiros estavam fortemente influenciados pelas transformações liberais europeias. Pois, segundo Martínez (2006, p. 03), os estudantes brasileiros que tinham estudado em Coimbra acompanharam os efeitos das reformas pombalinas no ensino jurídico em 1772, além dos ideais iluministas. Eram esses estudantes brasileiros que passavam a ocupar importantes cargos no Estado imperial brasileiro.

Como resultados desses eventos determinantes na história da educação brasileira, diversos cursos foram instituídos, provocando uma expansão da educação superior da época, tais como os citados por Bove (2006, p. 120): a criação das escolas médico-cirúrgicas na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1808; da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Morro do Castelo, no mesmo ano; da Academia Real Militar da Corte, em 1810, mais tarde convertida em Escola Politécnica, inclusive com cadeira de Ciências Econômicas; e da Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, em 1820.

Com a Constituição Política do Império do Brasil, em 1824, veio também, entre os direitos civis e políticos enumerados, a garantia da instrução aos brasileiros que, de acordo com o art. 179, inciso XXXIII, se daria mediante a construção de “Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes” (BRASIL, 1824). Entretanto, a aprazível promessa não se concretizou em período imperial, mas somente no Brasil república é que se teve a criação da primeira universidade.

O que se viu foi o surgimento de mais faculdades, inclusive as duas primeiras faculdades de Direito do Brasil. Uma sediada em Olinda, mais tarde transferida para Recife, e outra sediada em São Paulo, ambas no ano de 1827. Segundo Bove (2006, p. 121), tais cursos ofereciam um ensino jurídico de baixa qualidade na época de sua implantação, mas, paradoxalmente, eles foram lugar da formação de grandes nomes da cultura brasileira, tais como: Álvares de Azevedo, Castro Alves, Fagundes Varela, Bernardo Guimarães, em São Paulo, e Sílvio Romero, Tobias Barreto, entre outros, em Pernambuco.

A escolha das cidades de São Paulo e de Olinda para sediar os primeiros cursos jurídicos do país ocorreu por questões políticas. A Bahia, por exemplo, era o Estado com a maior concentração de intelectuais, segundo Bove (2006, p. 121), mas a resistência oposta à Independência do Brasil teria sido um impeditivo para a instalação do curso. Assim, ainda segundo o autor, tendo em conta os debates legislativos da época, a instalação dos citados cursos cumpriria principalmente um papel “de transmitir os pressupostos ideológicos do Estado, de forma a conter o progresso de posições contrárias ao modelo imperial” (BOVE, 2006, p. 127). Ou seja, era para a defesa jurídica do novo ordenamento que se instalava que os cursos jurídicos foram criados no Brasil, ainda sob forte influência da Igreja Católica e com estrutura burocrática, formando tão somente para a advocacia e magistratura. E também é possível perceber que “essas conjunções sociais da primeira fase do Ensino Jurídico Brasileiro o mantiveram atrelado às bases ideológicas do momento, estritamente voltadas para o plano dos conteúdos curriculares da livre economia” (MARTÍNEZ, 2006, p. 06).

O Decreto nº 1.134, de 30 de Março de 1853, que estabelece novos estatutos aos cursos jurídicos do Brasil Império, foi um marco no ensino jurídico brasileiro. O decreto citado é um diploma extremamente prolixo e dispõe acerca da organização e regime das faculdades de Direito, do regime acadêmico, do regime de trabalho dos servidores e até mesmo sobre a estrutura do diploma do bacharelado em Direito (BRASIL, 1853). De acordo com Martínez (2006, p. 04), a tendência liberal é confirmada pela estrutura curricular, mas ainda pelo movimento antiabsolutista e pelo novo paradigma epistemológico que entraria em conflito com a ala eclesiástica da academia.

Frise-se que a educação superior no período imperial se constituiu como produto da elite e para a elite, sendo que a falta de oportunidades para os mais pobres é um grave problema herdado para os dias atuais, especialmente no curso de Direito. As elites da época, regional, imperial e a mais liberal, divergiam acerca da obrigatoriedade ou não da disciplina

de Direito eclesiástico. Procurava-se com isso minimizar o poder da Igreja Católica na formação dos bacharéis, mas a educação jurídica se construía como burocrática e elitista.

Importa ainda destacar que, conforme Martínez (2006, p. 03), nessa formulação acadêmica hegemonicamente liberal em que surgem os primeiros cursos jurídicos, destaca-se, sobretudo, o modelo positivista do Direito. Nesse sentido, vigora a tendência filosófica pelo reducionismo da ciência jurídica àquilo que está posto, ou seja, a norma escrita.

Na segunda metade do século XIX, marcada pela migração da população brasileira para as regiões interioranas, gerou a maior necessidade da formação jurídica. Na Europa, segundo Bove (2006, p. 128), emergiram as políticas de incentivo à liberdade de ensino, o que possibilitava que a iniciativa privada participasse ativamente da expansão da educação superior. Tais ideias também chegaram às elites brasileiras que, conforme visto, se digladiavam em disputas de interesses conflitantes. Afinal, o ingresso da iniciativa privada na atividade educacional superior significaria o afastamento da Igreja Católica desta seara. Tais ideias não tiveram êxito em um primeiro momento, pois esbarraram na resistência do legislativo e na “faltaram propósitos educacionais ao Império na época para o ensino jurídico” (BOVE, 2006, p. 130).

O art. 53 da Constituição de 1824 determinava que a competência legislativa do poder executivo estaria necessariamente sujeita a apreciação por parte de uma Comissão da Câmara dos Deputados, somente após esses trâmites, a intenção legislativa poderia ser convertida em Projeto de Lei (BRASIL, 1824). Assim, todos os intentos da família real portuguesa no sentido de estabelecer a liberdade de ensino eram frustrados por boa parte dos deputados da época.

Apesar disso, com o advento do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, veio a pleiteada autorização legal para que a iniciativa privada exercesse a atividade educacional. E logo no primeiro artigo do citado diploma definia-se que era “completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salvo a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (BRASIL, 1879)<sup>13</sup>. Compreendendo-se o referido na lei por ensino superior

---

<sup>13</sup> Compreendendo a desnecessidade da manutenção da ortografia original, o que seria somente difundir uma forma obsoleta que nenhuma informação acrescentaria à elucidação do assunto, o texto foi transcrito já com as devidas adaptações ortográficas.

englobava exclusivamente os cursos de Direito, Medicina e Escola Politécnica, estes cursos também passaram a ter uma nova estrutura curricular, mas sem modificações acentuadas.

Já nos anos que se seguiram à Proclamação da República, ocorreu a difusão de faculdades livres de Direito, mas, em que pese algumas tentativas de se instituir uma universidade no país ainda em período imperial, somente com a República nascia também a primeira universidade brasileira, sediada no Paraná, em 1912, um projeto que se provou fracassado com sua desativação três anos depois. Já em 1920, nascia a primeira universidade bem sucedida, a Universidade do Rio de Janeiro, que resistiria à prova do tempo, sendo hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ<sup>14</sup>. Contudo, ainda segundo Bove (2006, p. 122), a Universidade do Rio de Janeiro era na verdade uma reunião de três cursos a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina e a Faculdade de Direito, sem qualquer vinculação entre si.

“Na área metodológica, como foi insubsistente qualquer tentativa de avanço pedagógico, o resultado natural foi sua inclinação para a pedagogia tradicional” (MARTÍNEZ, 2006, p. 06). Deste modo, o processo educacional confirmava-se como mera transmissão do conhecimento, modelo que resulta na perpetuação de velhas práticas jurídicas, manutenção de valores e, por consequência, na manutenção da estrutura social vigente.

Com o Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, reorganiza-se novamente o ensino secundário e o superior. Um dos aspectos mais marcantes do referido diploma reside no fim da gratuidade do ensino superior, pois dispõe o seu art. 99 que: “Não haverá alunos gratuitos nos institutos de ensino superior” (BRASIL, 1915). Além das diversas referências em todo o diploma normativo à cobrança de taxas pelos serviços prestados tanto pelas instituições superiores quanto primárias, tais como para matrícula, exames, certidões, diplomas, transferências e quaisquer outras que eventualmente viessem a ser criadas.

Entretanto, as primeiras críticas ao discurso hegemônico liberal, segundo Martínez (2006, p. 05), ocorrem em razão da massificação e expansão dos cursos de Direito. Associado ao modelo fordista, ainda segundo o autor, os momentos finais da República Velha contam com um saldo de 3200 alunos matriculados em 14 cursos de Direito no Brasil. Destarte, é como bem coloca o autor:

---

<sup>14</sup> Para maior aprofundamento vide <https://ufrj.br/historia>



Isolada pelo paradigma científico positivista, a academia jurídica teve seu único espaço de desenvolvimento a norma legislada, por sua vez cerceada de codificações. Esse isolamento do conhecimento jurídico, aliado à metodologia meramente de transmissão do conhecimento, revelou uma constância “industrial” também por ordem científica. Como na “fábrica” de montagem dos antigos “Ford T”, essa seria a “standartização” da formação dos “bacharéis”, cuja atuação prática como futuros lentes, aplicadores e legisladores do Direito, teria como substrato a reprodução contínua do modelo liberal em ênfase na sociedade. (MARTÍNEZ, 2006, p. 06)

Após a revolução constitucionalista de 1932, muito em razão do processo de industrialização pelo qual o Brasil passava, do aumento tecnológico, das imigrações europeia e japonesa e da melhoria da qualidade do ensino público, também a formação superior brasileira deu um grande passo com a criação da Universidade de São Paulo – USP, em 1934. Quanto a isso, leciona o prof. Luiz Antônio Bove:

Nessa época, foram consolidadas, definitivamente, as funções precípua da universidade moderna, que se encontravam bem delineadas nesse decreto, a saber: ensino, pesquisa e extensão, introduzindo-se a utilização da tecnologia de comunicação para a sua escurrita divulgação cultural (BOVE, 2006, p. 122).

É nessa década que se dá a tão famosa “Reforma Francisco Campos”, que compreende a edição de diversos decretos versando sobre matéria educacional, dentre os quais destacam-se: o Decreto n. 19.850, de 11 de abril de 1931, que criou o Conselho Nacional de Educação; o Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras; o Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário; o Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial; e o Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.

Como se percebe, a Reforma Francisco Campos constituiu-se como uma ampla legislação educacional, versando especialmente acerca do ensino secundário e superior, muito em função de sua relevância para as novas elites. Pois, apesar das mudanças geopolíticas deste período, caracterizadas principalmente pela rejeição da ideia de mínima intervenção estatal em proveito do Welfare State<sup>15</sup>, segundo Martínez (2006, p. 08), manteve-se na educação o cerne liberal da fase anterior. Assim, toda a atualização curricular, bem como a sistematização universitária do ensino superior, visavam atender, segundo o autor, às demandas do mercado e da nova classe dominante urbana.

---

<sup>15</sup> Modelo de organização social, política e econômica que se opõe ao estado mínimo e defende o dirigismo social. Também denominada de estado de bem-estar social, estado-providência ou simplesmente estado social.

Além da consolidação das funções centrais da universidade moderna, segundo Bove (2006, p. 122), a USP teve o mérito de tentar fazer da filosofia um saber comum de estudos básicos para todos os demais cursos. Como consequência, o vestibular não era mais prestado para um curso específico e sim para a universidade. Somente após o momento em que os alunos percorriam todo o curso propedêutico da universidade é que os mesmos faziam sua opção de curso específico. Apesar disso, é bem verdade que, ainda segundo o autor, diversos problemas estruturais impossibilitaram a continuidade do projeto educacional revolucionário da USP.

A própria Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, outorgada por Getúlio Vargas em 1934, já dispensava à educação uma atenção que suas antecessoras não tiveram. A Constituição de 34 dispunha de capítulo próprio para tratar sobre a temática, intitulado “Da Educação e da Cultura”, que englobava onze artigos, do art. 148 até o art. 158, e dispunha sobre a existência do direito subjetivo à educação, sobre a competência das unidades federativas, sobre a criação do plano nacional de educação, sobre a gratuidade do ensino primário, reafirmava o princípio da liberdade de ensino, além de disposições sobre o financiamento dos “sistemas educativos”<sup>16</sup> (BRASIL, 1934). Acerca disso, bem resume Bove:

Em suma, algumas das suas proposições: 1) A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e os poderes públicos. 2) Cria os Sistemas de ensino, Federal, Estadual e do Distrito Federal. 3) Prevê uma Lei de Diretrizes da Educação Nacional. 4) Exige que se elabore o Plano Nacional de Educação. 5) Cria os Conselhos de Educação. 6) Assegura o financiamento do ensino, mediante as vinculações tributárias. 7) Defende a liberdade de cátedra, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, a obrigatoriedade de concurso de títulos e provas para o provimento de cargos do magistério.

Com o golpe militar de 1964, momento de maior crise institucional, sobreveio também uma crise no ensino jurídico. Como colocado, a educação superior sempre buscou atender os interesses da elite dominante e do mercado, não é diferente no período ditatorial, entretanto, a nova agenda de crescimento econômico externamente financiada, levava o Brasil por caminhos de valorização do tecnicismo e de controle do pensamento crítico.

---

<sup>16</sup> Pondere-se que a expressão “sistema de ensino”, apesar de constar em diversos diplomas legais, é fortemente criticada por renomados autores da pedagogia. O célebre prof. Dermeval Saviani, autor com o qual concordamos, leciona que o Brasil ainda não construiu um sistema educacional, mas apenas uma estrutura educacional. A estrutura educacional é formada através de um conjunto de leis e, no Brasil, tem-se especialmente a CRFB/88 e a LDB como coluna vertebral dessa estrutura educacional. Para Saviani, faltam alguns elementos para a construção de um sistema, quais sejam: Intenção, Unidade, Coerência interna e Coerência externa.

A partir da década de 70 ocorreu um exponencial aumento do número de faculdades em todo o país, facilitando-se o acesso da população em geral aos mais diversos cursos. Entretanto, a incapacidade do Estado em atender a enorme demanda, aliada à falta de planejamento, facilitou a expansão do ensino privado, além de resultar uma expansão caótica. Ademais, decorreu que diversos institutos isolados, sobretudo privados, transformaram-se em universidades “impondo ainda um estilo de funcionamento que mantém os cursos desagregados, ou melhor, em outra óptica, agregados em torno de uma reitoria, como antigamente” (BOVE, 2006, p. 122).

Muito disso se atribui ao fato de que, segundo Martínez (2006, p. 10), vigorava a ideia de que se fazia uma reforma educacional pela “simples modificação da grade curricular”. É essa limitação pedagógica que, ainda segundo o autor, resulta na simples reprodução dos discursos e metodologias liberais da fase imperial.

Com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil, no ano de 1988, as garantias de liberdade de expressão propiciara um ambiente democrático para o livre e amplo debate acerca do ensino jurídico e da própria função social do jurista. O intento de quebrar a tradição reprodutiva do Direito, firmando uma disposição para a transformação social, marcava as esperanças desse novo momento. Segundo Martínez (2006, p. 14), o novo ambiente convidava à chamada “humanização”, ou seja, a possibilidade de mecanismos estratégicos no interior do ensino jurídico voltados a “revirar a práxis didática”. Ainda que sob a predominância liberal e da ampliação do mercado do ensino, falava-se em uma prática pedagógica do ensino jurídico que pudesse contribuir efetivamente na emancipação social.

Percebe-se que a atual crise do ensino jurídico é um fenômeno herdado, é o resultado de um longo processo histórico marcado pelo conflito de interesses e ideologias dominantes. Certamente não há como enumerar todas as causas da citada crise, tampouco prescrever soluções definitivas que possam ser levadas a sério, mas quaisquer projetos de pesquisa que pretendam apresentar respostas à crise do ensino jurídico devem passar pela reflexão acerca das finalidades do ensino do Direito e, ademais, que tipo de formação se almeja. Em outras palavras, é preciso refletir sobre o que se deseja alcançar e como se fará tal coisa.

Nesse sentido que Bove (2006, p. 134) enumera duas grandes preocupações que se apresentam em relação ao hodierno ensino jurídico brasileiro: o perfil do profissional do Direito e as mudanças que deveriam ser efetivadas. Por essa razão o Ministério da Educação

– MEC, por meio da Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED, elaborou nos dias 13 e 14 de julho de 2000 as Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, onde, dentre outras questões, trazia as características almejadas para o futuro profissional do Direito, conforme segue:

(a) permanente formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; (b) conduta ética associada à responsabilidade social e profissional; (c) capacidade de apreensão, transmissão crítica e produção criativa do Direito a partir da constante pesquisa e investigação; (d) capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as demandas individuais e sociais; (e) capacidade de desenvolver formas judiciais e extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; (f) capacidade de atuação individual, associada e coletiva no processo comunicativo próprio ao seu exercício profissional; (g) domínio da gênese, dos fundamentos, da evolução e do conteúdo do ordenamento jurídico vigente; e (h) consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço. (BRASIL, 2000)

O texto enumera ainda entre as habilidades desejadas as seguintes:

(a) leitura, compreensão e elaboração de textos e documentos; (b) interpretação e aplicação do Direito; (c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; (d) correta utilização da linguagem – com clareza, precisão e propriedade –, fluência verbal e escrita, com riqueza de vocabulário; (e) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; (f) julgamento e tomada de decisões; e (g) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2000)

As dificuldades para se alcançar o modelo de formação jurídica defendido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito se devem em grande parte, como colocado, aos fatores históricos, estruturais, culturais. Segundo Bove (2006, p. 135), após o golpe de 1964, no intuito de manter o controle sobre a população, foram substituídos “o conceito humanístico da formação cultural por uma educação exclusivamente profissionalizante” desconstruindo e perseguindo qualquer proposta de uma educação universitária holística, esforçando-se por imprimir um caráter profissionalizante e tecnicista no Direito.

Se a história recente do Brasil é caracterizada pela construção de uma estrutura educacional que impede os estudantes de pensar criticamente e de desenvolver a necessária cognição cultural, social e política, será preciso muito esforço e tempo para se construir um modelo de ensino jurídico que se assemelhe ao defendido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito.

### 3.2. A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Conforme se percebe no tópico relacionado ao histórico da trajetória do ensino jurídico no Brasil, os modelos educacionais adotados no passado deixaram marcas visíveis no presente, uma herança bem mais que aparente, que chega às estruturas da educação superior. E isso desde as origens da educação brasileira com a vinda dos jesuítas para essas terras até a redemocratização e fenômenos políticos mais recentes.

Viu-se como os interesses políticos conflitantes influíram nas perspectivas pedagógicas de cada momento histórico. A educação superior, especialmente o ensino jurídico, adquiriu grande importância para os grupos dominantes que visavam o acesso às funções e administração públicas. A igreja era um grande exemplo disso, o que explicaria em grande parte a sua influência sempre presente na esfera educacional, mesmo nos dias atuais. É nesse sentido que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147-148), ainda que hoje, diferentemente do momento jesuítico inicial, não haja a imposição de um manual para o trabalho docente, os docentes demonstram preferir um modelo educacional semelhante ao jesuítico em muitos aspectos. Assim, apesar de exercerem uma docência calcada no senso comum, os professores valorizam mais a memorização, avaliações de natureza exclusivamente técnica e o castigo, elementos próprios da educação jesuítica.

Nessa esteira, o período ditatorial foi certamente o ponto mais sensível de nossa história recente e que mais fortemente confrontou-se com a concepção de ensino humanístico. Pois, como visto, o período anterior à ditadura era marcado por uma ambiência propícia à pesquisa científica e ao desenvolvimento de um senso crítico não desejado por regimes ditatoriais. Essas condições tornaram a universidade ainda um objeto de preocupação e controle por parte dos militares, cujos interesses políticos se contrapunham diretamente ao ensino humanístico e reflexivo, sendo mais alinhados ao modelo tecnicista.

O olhar mais atento para a história da educação brasileira é sempre esclarecedor, facilita nossa compreensão de nós mesmos e de nosso atual momento, ao passo que demonstra como os modelos educacionais e, por consequência, os modelos ideológicos docentes são relacionados às forças produtivas, ao contexto histórico e aos interesses políticos. Saber disso é perceber que nem a educação, nem a prática docente e nem mesmo a formação docente são resultantes de processos neutros. “Não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. Ao ocuparmos um território com

algo, estamos fazendo escolhas que preencherão os espaços, assumirão o significado de lugar e os transformarão em território.” (CUNHA, 2010c, p. 55-56). É nessa perspectiva que Montagnini e Suanno (2011, p. 177) alertam para a necessidade de analisar e refletir não somente acerca da concepção de educação, de sociedade, de homem e de trabalho, mas também acerca de suas concepções ontológicas, epistemológicas e metodológicas, afastando-se de uma concepção simplesmente técnica do fazer docente.

Para tanto, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 27), ao analisar a deterioração da imagem, do status social e profissional do docente, nos apresentam os distintos modelos ideológicos que mais fortemente se fazem presentes nas teorias e práticas pedagógicas e que, por esse motivo, precisam ser conhecidos, quais sejam: 1) O modelo tradicional ou prático-artesanal; 2) O modelo técnico ou academicista; 3) O modelo hermenêutico ou reflexivo.

No primeiro modelo, de enfoque tradicional ou prático artesanal, é marcado por seus objetivos práticos, visto que sua finalidade consiste na transmissão dos saberes relacionados diretamente ao fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 183). Tratando do enfoque tradicional, as autoras realçam a evidente confusão que se estabelece entre ensinar e transmitir, uma docência considerada como “dom inato”, um professor formado na prática institucional, uma avaliação docente que tem por critério a cultura escolar.

No segundo modelo, de enfoque técnico ou academicista, marcado pela subordinação dos conhecimentos práticos aos conhecimentos teóricos, possui objetivos mais teóricos tanto para produção científica quanto para sua transmissão. Por isso mesmo, os conhecimentos científicos acabam por compor quase que exclusivamente os conteúdos de ensino. A tarefa do professor está em executar o conhecimento e competências comportamentais, sem necessidade de se apoderar dos conhecimentos científicos, mas apenas de intervir eficazmente no processo de aprendizagem dos alunos. Esse enfoque associa-se à crença na positividade e neutralidade da ciência, ao modelo de racionalidade técnica.

No terceiro modelo, de enfoque hermenêutico ou reflexivo, há a percepção de que o ensino é uma atividade prática, implicada em um contexto, sujeita a singularidades e conflitos de ordem ética e política. Este modelo ancora-se na compreensão de ensino como

atividade complexa e que carece de uma prática reflexiva, de um constante olhar para si mesmo e repensar suas ações. Neste enfoque o professor já não seria tido como executor, mas como profissional intelectual, criativo inclusive, cuja atividade se dá através do desenvolvimento não somente de seus conhecimentos relativos à disciplina trabalhada, mas ainda de suas experiências, didática e conhecimentos pedagógicos. Tais conhecimentos científicos, didáticos e pedagógicos não são apropriados pelo professor com a finalidade estrita de transmissão do conhecimento, mas como instrumentos para melhor compreensão do mundo, como instrumentos educativos. Em consequência disso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 185) salientam que as instituições educativas precisariam adotar um modelo democrático na constituição de suas práticas educativas, com a participação de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, os dados da pesquisa etnográfica realizada por Rodrigues (1997, p. 76) apontam para diferenças de estilo dos professores nas aulas em razão da área do curso e em razão inclusive da disciplina lecionada. Tais distinções orientaram mudanças metodológicas e na forma de avaliação e influíram, conseqüentemente, no modo como professores e alunos se relacionavam entre si, com a disciplina e com o curso. Por conta disso, na presente pesquisa, optou-se pela realização da pesquisa com os professores das disciplinas iniciais, de natureza propedêutica e voltadas para a formação filosófica e humana dos alunos.

Assumindo, apesar disso, que o modelo tradicional de ensino foi o que historicamente mais se impôs no contexto brasileiro e assumindo ainda a compreensão geral de que os estudantes do ensino superior tem maior maturidade e, portanto, devem ter maior autonomia, que, segundo Cunha (2010a, p. 28), não se registra nos professores universitários uma preocupação significativa com os conhecimentos pedagógicos. Posição essa partilhada por Montagnini e Suanno (2011, p. 179), acrescentando a isso que o paradigma tradicional é ainda hoje a “naturalidade apresentada pelo aluno universitário”. Para os autores citados, os conhecimentos pedagógicos se constituem normalmente distantes da sala de aula, com foco na criança e que pouco dialogavam com o conhecimento científico específico das áreas a que se aplicam no ambiente universitário.

Ademais, pesquisadores do Direito também endossam o entendimento de que predomina no ensino jurídico brasileiro um enfoque tradicional ou prático-artesanal. E que tal paradigma docente precisa ser percebido e transformado para a formação jurídica possa desenvolver um papel mais humanista.

“Este tradicionalismo é fundado, basicamente, nas aulas ministradas sob o modelo de conferência, em que somente o professor detém o conhecimento e o espaço para disseminá-lo; na tendência tecnicista, que privilegia o aprendizado de normas e de teorias, ausente de qualquer correlação com a realidade prática; e no ensino isolado das disciplinas jurídicas.” (FRANCISCHETTO; PINHEIRO, 2018, p. 343-344).

O modelo de ensino tradicional acima caracterizado não é resultado da mera opção dos professores, mas, compreendendo o professor como sujeito implicado, muito de sua prática pedagógica se deve às condições institucionais e exigências do estado, dos empregadores, dos estudantes e da sociedade, que esperam que seus professores atendam suas expectativas, que estejam encaixados a seus ideais de bom mestre. Por isso as citadas autoras compreendem que uma mudança paradigmática no ensino jurídico capaz de reformular a estrutura da aula, abandonando o tradicionalismo herdado dos primeiros cursos jurídicos criados no Brasil, passa necessariamente por investimentos e esforços das instituições de ensino superior, não somente objetivando criar um ambiente letivo propício para as mudanças, mas ainda para a formação pedagógica dos seus professores.

Conforme colocado, o modelo tradicional de ensino é útil aos poderes dirigentes da sociedade e as forças produtivas dominantes por preservar e reproduzir pensamento e as atitudes por essas legitimadas. “A Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder com raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações.” (CUNHA, 2010a, p. 26). O tecnicismo é um fenômeno moderno que guarda estreitas relações com o modelo de ensino tradicional e que de sobremaneira atende aos propósitos de domesticação e massificação da sociedade.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 132) demonstram forte preocupação em relação ao que chamam de “refinamento dos mecanismos de controle” sobre as atividades do professor. Segundo as autoras, tais mecanismos impelem o professorado a uma permanente procura por cursos de formação para o desenvolvimento das inúmeras ‘competências’ exigidas. Trata-se de um aperfeiçoamento do capitalismo e dos métodos de controle e avaliação positivistas que anunciam um neotecnicismo. O discurso das competências deixa a profissão docente vulnerável ao mercado por deslocar a identidade docente para o seu posto de trabalho, condicionando-a às exigências comerciais. É por esse motivo que as citadas autoras também defendem que se fale sobre saberes profissionais, no lugar de competências. Rodrigues (1997, p. 28) posiciona-se no mesmo sentido ao criticar o discurso neoliberal e sua exigência



quase que exclusiva de resultados quantitativamente aferíveis, reduzindo-se a qualidade na pesquisa científica e na prática docente aos parâmetros de produtividade.

Outra questão intrinsecamente relacionada ao modelo ideológico docente é a visão epistemológica que o professor detém em relação à sua disciplina de trabalho, à pedagogia e ao conhecimento científico como um todo. A construção de um entendimento epistemológico ocorre já na formação inicial, comumente baseada nas perspectivas moderna, e tem fortes consequências na futura prática profissional desses docentes. A docência tradicional representa a manutenção da visão moderna de ciência ao reproduzir, sem direito a questionamentos, o saber escolar de forma expositiva, com foco na memorização, centrada no professor e impondo uma postura passiva aos alunos. Nesse cenário positivista e capitalista o conhecimento é um produto e destacam-se aqueles que detiverem maior capital cultural, gerando um espírito de individualismo e competitividade entre os iguais.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 218), Montagnini e Suanno (2011, p. 178) e também segundo Cunha (2010a, p. 27) a visão moderna do conhecimento, concepção epistemológica dominante, especialmente inspiradora das chamadas ciências exatas e da natureza, tem pautado a formação da maioria dos professores da educação superior nos seus cursos de graduação. Ensina-se ao professor que os conhecimentos prévios dos alunos, chamados de empíricos ou de senso comum, devem ser dispensados, pois não carregam as características necessárias para se considerar um saber válido, não são conhecimentos neutros e objetivos. Muito em razão da falta de espaços para que o professor possa discutir e refletir sobre o processo de ensinagem é que os professores tendem a assumir uma postura pedagógica alicerçada no modelo epistemológico tradicional, o mesmo no qual foi formado. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 221), considerar o conhecimento como “uma síntese comprovada pela autoridade do professor pode reduzi-lo a mera informação”, um fenômeno cujos efeitos serão tão somente a transmissão e manutenção do saber constituído, em nada contribuindo para transformação de nossa compreensão do mundo e das estruturas mentais do pensamento.

Apesar disso, também há no presente propostas educacionais que se contrapõem ao tecnicismo e ao modelo tradicional de ensino, valorizando a autonomia docente e uma formação humana de natureza crítica, capaz de integrar os conteúdos teóricos às questões sociais, éticas e políticas. As referidas propostas caminham no sentido de integrar a atuação docente para além da sala de aula e dos livros em diversos aspectos, possibilitando a

colaboração do professor junto às instituições nas quais se insere para a definição dos currículos, elaboração de projetos educacionais e organização do trabalho pedagógico. Ademais, para além da sala de aula e dos livros também quanto aos temas e campo de trabalho, possibilitando aos docentes e alunos, por exemplo, a reflexão crítica sobre assuntos que extrapolam os conteúdos comuns, assuntos diretamente vinculados às vidas desses.

O homem é uma criação cultural, pois, parafraseando-se Simone de Beauvoir, não se nasce homem, torna-se homem. Humanizar-se é um processo e a educação tem papel central nesse desenvolvimento do sujeito. “A educação é um processo de humanização. Ou seja, é o processo pelo qual se possibilita que os seres humanos se insiram na sociedade humana, historicamente construída e em construção” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 97). Logo, o objetivo da educação é propiciar essa inserção dos sujeitos na civilização para que possam usufruir de seus frutos, mas também para que possam ser agentes transformadores. Assim, não basta a educação reproduzir os conhecimentos “acumulados”, é preciso questioná-los e problematizá-los à luz da realidade circundante.

Assumindo-se que é papel da universidade atuar ativamente no processo de humanização da sociedade por meio da educação dos indivíduos, resta discutir acerca dos desafios para a efetivação de uma proposta educacional alinhada a esses objetivos. Pimenta e Anastasiou (2002, p. 98), objetivando a construção de uma proposta educacional humanística, identificam o que seriam três grandes desafios ou demandas para as instituições educativas, especialmente para a universidade. Para as autoras, os maiores desafios para a construção de uma concepção educacional humanística residem na própria sociedade contemporânea, podendo ser descritos como: a superação da tensão entre sociedade da informação e sociedade do conhecimento; aquilo que as autoras chamam de sociedade da esgarçada das relações humanas; e a sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho.

A evidente tensão entre sociedade da informação e sociedade do conhecimento, conforme trazem as autoras, é resultado do desenvolvimento das tecnologias da informação e do atual modelo produtivo. Sabe-se que com o declínio da ordem socialista (queda do muro de Berlim, reunificação da Alemanha, proposição da nova ordem mundial liberalista), a partir dos anos 80, deu-se a revolução técnico-científica-informacional<sup>17</sup>, especialmente marcada pela ascensão da quarta fase da globalização que, por sua vez, é, sobretudo, uma

---

<sup>17</sup> Faz referência às teorias do internacionalmente reconhecido geógrafo Milton Santos (1926-2001).

amplificadora das comunicações e informações a níveis jamais vistos. A mola mestra da globalização é o mercado, os interesses econômicos das transnacionais, e, neste contexto, mercadorias e informações passaram a circular livremente.

Todas as objetivações humanas são afetadas por esse contexto globalizado, incluindo a educação superior. Há cinquenta anos, as universidades eram detentoras com exclusividade do conhecimento científico e do papel de repassá-lo adiante, mas com o advento das novas tecnologias, especialmente com o desenvolvimento da internet, valiosa ferramenta do mundo globalizado, a distribuição da informação alcançou outro patamar. A docência universitária é afetada e questionada. Conforme Cunha (2010b, p. 63), “Esse papel docente, na conjuntura atual, vem sendo posto em questão. Estando a informação disponível por meios digitais, não há mais sentido social na função professoral, que se alicerça na transmissão de conhecimento”. Entretanto, há precisamente nesse ponto uma confusão conceitual que precisa ser esclarecida, qual seja, a distinção entre conhecimento e informação. Para tanto, vale trazer aquilo que colocam Pimenta e Anastasiou:

Conhecer é mais do que obter informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações, na perspectiva de transformá-las em conhecimento, é primordialmente tarefa das instituições educativas (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 100).

O conhecimento requer informações, perpassando-as e indo mais à frente, construindo-se a partir das relações que estabelece, vai às causas e às consequências, procura os porquês, percebe a parte no todo e o todo na parte, é ampla e contextualizada visão sobre o objeto. O conhecimento é fruto da postura do pesquisador, crítica, racional, metódica e sistematizada, que precisa ser desenvolvida pelo exercício docente a luz da pedagogia. De acordo com Cunha (2010a, p. 19), a prática docente é norteadada por uma multiplicidade de saberes heterogêneos e a partir de diversas origens, nesse sentido, as ações dos professores se justificariam nem sempre no conhecimento cientificamente validado, mas, muitas vezes, numa “dimensão subjetiva ou histórica”.

No tocante à sociedade do não-emprego e das novas configurações do trabalho, pontue-se que, logo em seu primeiro artigo, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece não somente a vinculação da educação para com a prática social, mas também para com o mundo do trabalho. Essa vinculação evidencia a preocupação do legislador quanto a

preparação das crianças e jovens para o exercício profissional, formando assim membros produtivos da sociedade.

Há, em vista disso, forte cobrança da sociedade sobre as instituições de educação superior e sobre o trabalho docente para que desempenhem o papel de capacitação dos jovens para o exercício profissional, desenvolvendo nesses uma série de competências adequadas ao processo produtivo. Destaque-se que o desenvolvimento das competências humanas, mesmo daquelas ligadas ao relacionamento interpessoal, é valorizado enquanto processo capaz de gerar resultados produtivos aferíveis, ou seja, gerar lucro. Essa questão nos leva a chamada sociedade da esgarçada das relações humanas, pois a referida ambiência globalizada e capitalista, centrada no lucro e na produção, reifica também o indivíduo. Não são necessárias muitas palavras mais dedicadas a esclarecer esse ponto uma vez que a questão já se encontra delineada no tópico dedicado ao “trabalho como categoria central da formação humana”.

Outro ponto sensível e que merece comentário é o da ausência de formação pedagógica para o exercício da docência do ensino superior. Para diversos autores, tais como Lauxen, Franco e Gianezini, (2018, p. 127), Cunha (2010c, p. 50), Pimenta e Anastasiou (2002, p. 38) e Broilo et al. (2010, p. 83), é um contrassenso que se exija formação pedagógica para a docência na educação infantil, fundamental e média, mas não para a atuação em cursos de nível superior. Veja-se o que diz a LDBEN:

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.  
Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. (BRASIL, 1996)

A formação para a docência no ensino superior ocorre mediante ações individuais e institucionais esparsas. Os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, objetivam a formação de pesquisadores e não de docentes, mas as instituições são avaliadas em função do percentual de titulados em seus quadros. A pesquisa realizada por Lauxen, Franco e Gianezini (2018, p. 133) demonstrou que os professores dos cursos de Direito no Brasil “mobilizam os saberes experienciais, porque foram se fazendo enquanto professores e encontram suas raízes na prática cotidiana de suas atividades docentes”. Ou seja, os saberes destes docentes não derivam de formação pedagógica ou de currículos, mas são oriundos do próprio exercício da docência, sendo inclusive validados na prática, pela instituição, pelos alunos e por seus pares.

Ora, a inexigibilidade de formação pedagógica para o ensino superior calca-se na premissa popular de que um profissional competente será necessariamente um bom professor. As instituições educativas, por isso mesmo, de especial modo as instituições de ensino jurídico, orgulham-se em ter nos seus quadros funcionais pessoas de grande prestígio social não pelo exercício do professorado, mas pelo êxito em profissões que exercem paralelamente à docência. São advogados, procuradores, defensores públicos, delegados, promotores, juízes, desembargadores, entre outros, que se destacam aí e por isso são convidados para se aventurar na docência. Nos cursos de direito é especialmente comum a presença de professores que se apresentam como benevolentes por estarem ali, afinal, no exercício de suas “verdadeiras profissões” são melhor remunerados e tem maior reconhecimento; poderiam perfeitamente utilizar o tempo que dedicam aos alunos para o descanso e lazer pessoal, mas decidem passar seu conhecimento adiante.

Obviamente não se está a dizer aqui que, ao contrário, deveria ser vedado ao professor exercer outras atividades profissionais ou mesmo que isso em si seja maléfico à docência, mas é preciso entender a docência como uma atividade complexa e especializada, que necessita de conhecimentos pedagógicos e grande dedicação. Ou é assim ou a educação superior mergulha na mera exposição dos conhecimentos do professor, na mera reprodução do conteúdo.

É no intuito de evidenciar e melhor compreender essas questões que se tem entre as questões dessa pesquisa a seguinte: Com base em que os professores de direito de Rio Branco norteiam sua prática pedagógica? Sabe-se por meio das pesquisas já publicadas que, de um modo geral, os docentes do ensino superior geralmente norteiam sua prática pedagógica nas práticas e valores de seus ex-professores e dificilmente teorizando sobre o que fazem (CUNHA, 2010c, p. 51). É preciso saber se essa realidade persiste nos cursos de direito de Rio Branco ou se há propostas e ações no intuito de modificar essa realidade tão comum.

Para Francischetto e Pinheiro (2018, p. 363), no âmbito do ensino jurídico, “a formação pedagógica permite, ao professor, inovar no processo de aprendizagem do seu aluno e, com isso, impedir que a aula seja transformada em um modelo de conferência, cujo único protagonista é o próprio docente”. Ao professor é necessária a habilidade de fazer inserir o aluno no centro do processo de aprendizagem, envolvendo-o e incentivando sua participação ativa, pois para que o curso de Direito cumpra seu papel social deve se estender

para além dos livros e alcançar espaços concretos, externos à sala de aula inclusive. Nisso também concordam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 109) acrescentando ainda que é intrínseco à natureza da docência universitária “constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento”. A docência universitária deve se fazer na dialética humanística que media o encontro dos sujeitos desse processo e que media os conhecimentos escolares com as questões reais, e visando a formação holística do estudante. Ainda segundo as autoras, para que a docência se constitua como um processo mediador é necessário iniciar pela realidade institucional, conhecendo-a, compreendendo coletivamente seus desafios específicos, e elaborando propostas para a superação dos problemas identificados. Ademais, o próprio processo de compreensão e transformação da realidade institucional constitui ação formativa.

A realidade institucional é um fator determinante no modelo de prática docente e pode variar muito de universidade para universidade, especialmente ao se comparar instituições públicas com instituições particulares. Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 119), o fato de nas instituições públicas o ingresso nos quadros docentes ocorrer mediante concurso sugere avaliação não somente de seu conhecimento teórico, mas também de suas habilidades práticas.

Além disso, de certa forma, o concurso anuncia algum interesse do candidato pela docência, uma preparação prévia, indica que o profissional já está capacitado para a função. No caso da contratação por convite, essas questões se tornam menos evidentes, a admissão do candidato leva mais em conta sua competência relacionada à área de atuação, não especificamente na docência. De resto, o tipo de contrato celebrado na esfera pública, muitas vezes até com dedicação exclusiva, permite ao professor empenhar seu tempo ao trabalho pedagógico. Já na realidade das instituições de ensino privado o professor é muitas vezes tratado como um conferencista ou palestrante, sendo remunerado pelas horas nas quais se encontra efetivamente em sala de aula.

Por todas essas questões é relevante também investigar como, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, as instituições de ensino superior têm auxiliado os professores na implementação de uma concepção de ensino humanista. As instituições investigadas tem preocupação com a formação pedagógica de seus professores? Essas instituições estão promovendo e/ou arcando com os custos de especialização para seus professores com fins na

qualificação do corpo docente? Que ações são desenvolvidas por essas instituições com a finalidade de desenvolver uma concepção de ensino mais humanizada? Essas são dúvidas que essa pesquisa também busca esclarecer a fim melhor entender o contexto no qual o professor está inserido.

Apesar disso, o objeto desse trabalho reside nas ações individuais dos participantes da pesquisa, é a prática da docência que está no centro dessa investigação. Com isso, vale chamar a atenção para a diferenciação trazida pela doutrina entre os conceitos de prática e ação. Compreendendo que a profissão docente é uma prática social, ou seja, que intervém na realidade social mediante o processo educativo; é preciso perceber que essa prática ocorre em um contexto institucionalizado, portanto, ocorre conforme a cultura e tradição das instituições (motivo pelo qual as questões ligadas à realidade institucional se tornam relevantes no âmbito da presente pesquisa). A ação, entretanto, tange ao sujeito, seus valores, desejos, modos de ser e estar no mundo, realizando-se nas práticas institucionais. Ou como elucidam Pimenta e Anastasiou:

A prática educativa tem sido comumente identificada com a dimensão técnica de ensinar, que caracteriza a didática instrumental e envolve técnicas, materiais didáticos, controle de aula, inovações curriculares, competências e habilidades do professor segundo o prisma do controle eficaz do processo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 180).

Assim, conforme as autoras, a prática é reprodutora das práticas passadas, reativando suas regularidades. Logo, é isso que se busca desvelar através das ações individuais dos participantes no contexto institucional, é a prática educativa engendrada. Importante investigar o que esses profissionais entendem por boas práticas educativas, pois, “o significado que o professor dá ao conceito de boas práticas reflete na prática desse professor no momento em que ele reproduz aquilo que considera assertivo” (VIEIRA, 2016, p. 7), e tudo isso se relaciona à concepção que esse profissional tem do que seja aprender e ensinar.

Por fim, resta evidente que a atual docência do ensino superior carrega em si os elementos até mesmo inconscientes das práticas e modelos que a antecederam. Trata-se, portanto, de uma herança histórica e cultural, com raízes na trajetória brasileira do ensino superior, desde o advento das primeiras instituições de ensino superior até o chamado período técnico-científico-informacional. Uma herança que poderia ajudar a explicar o

porquê de os professores valorizarem mais a memorização<sup>18</sup> e avaliações de natureza exclusivamente técnicas, e deixam claras as razões pelas quais a pedagogia universitária não deve ser vista como um território neutro. Ademais, essas percepções acerca da docência do ensino superior fortalecem o entendimento de que é preciso investigar a prática dos professores universitários buscando esclarecer em que medida tal atividade encontra-se em harmonia com um paradigma pedagógico humanista. Afinal, como se viu, a universidade tem também a finalidade de formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e, para isso, é necessário dar importância ao trabalho docente. Além disso, é possível identificar diferentes modelos ideológicos docentes que podem se encontrar mais ou menos alinhados às finalidades humanistas da educação superior.

O modelo tradicional, apontado por muitos pesquisadores como o mais presente tanto na educação superior em geral, quanto no ensino jurídico, é marcado por elementos que o distanciam de uma educação holística, por seus objetivos excessivamente práticos e pela decorrente confusão entre ensinar e transmitir. Essas questões acentuam ainda a importância em se discutir acerca das relações entre o tipo de postura profissional adotado pelo professor e o seu paradigma epistemológico, a inexistência de exigências legais quanto a formação pedagógica para o exercício do magistério superior, o contexto institucional no qual se insere e os citados desafios sociais para a construção de uma concepção educacional humanística.

---

<sup>18</sup> Esta é principalmente uma herança da teoria pedagógica tradicional, que busca promover uma formação do indivíduo para manutenção do *status quo* da sociedade.



### 3.3. INTENCIONALIDADES FORMATIVAS E TRABALHO DOCENTE NAS PALAVRAS E PRÁTICAS DAS INSTITUIÇÕES E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

#### 3.3.1. Um olhar crítico para os cursos de direito das instituições participantes a partir da análise documental

Quanto à pesquisa documental, de acordo com Zanella (2013, p. 118), tem-se que é uma técnica utilizada em diversos tipos de investigação, passando pela análise de documentos internos ou externos às instituições pesquisadas e cujas principais vantagens estão em sua estabilidade, exatidão e ampla cobertura. E, conforme colocado no tópico sobre a definição dos procedimentos metodológicos, compreende-se que a pesquisa documental auxilia no entendimento do modo como o contexto institucional no qual estão inseridos os sujeitos das pesquisas se relaciona com suas práticas pedagógicas. Daí porque se procedeu pelo levantamento, estudo e análise de documentos institucionais, portanto, documentos classificados como internos, tais como o Projeto Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, a Matriz Curricular e Ementário de cada instituição e o documento de Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”. Saliente-se que além de se ter requerido autorização para a investigação, essa documentação já se encontrava exposta nos sítios eletrônicos das instituições pesquisadas, não se constituindo documentos sigilosos, com livre acesso a qualquer pessoa interessada. Ademais, embora tenham sido consultados diversos outros documentos institucionais, como estatutos ou relatórios de dados quantitativos, com fins na melhor compreensão da importância, organização e histórico das instituições pesquisadas, o foco da presente investigação recai sobre os documentos que em algum nível trouxessem diretrizes pedagógicas. Ao final, será ainda realizada uma breve apresentação da matriz curricular das instituições participantes (Apêndices VI e VII) e do ementário das disciplinas lecionadas (Apêndices VIII e IX).

Passemos inicialmente, desse modo, à análise dos documentos pedagógicos da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” (instituição privada) e, em seguida, dos documentos pedagógicos da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” (instituição pública).

Atuando na área de ensino desde 30 de junho de 1974 e sediada na cidade de Rio Branco-AC, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” permanece como uma

sociedade civil com fins lucrativos, apesar das diversas transformações pelas quais passou ao longo de sua história, com ênfase para a unificação de outras duas faculdades privadas, no ano de 2009, e para sua ampliação atual ao status de centro universitário, já em 2020, momento em que passa a ter sua atual denominação. A “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” oferta atualmente sete cursos de graduação na modalidade bacharelado, três cursos de graduação tecnológica, oito cursos de especialização lato senso e um Mestrado Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Vale ressaltar que, durante o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, a citada instituição passou por mudanças de classificação quanto à organização acadêmica e a mudanças do nome fantasia. Contudo, os sujeitos da pesquisa, os documentos pedagógicos e os direitos e deveres firmados entre pesquisador e instituição participante não sofreram alterações.

O Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, cujas atividades acadêmicas tiveram início em 2002, destaca-se dentre os demais cursos ofertados pela instituição por ser o de maior procura dentre os seus vestibulandos. Com duração de cinco anos e carga horária de 4260h/a, a quantidade média de pessoas por turma, segundo os dados disponíveis no site da instituição, é de 60 alunos. Entretanto, das observações da pesquisa de campo, constatou-se uma frequência média de 25 alunos por turma, ao menos no que se refere às turmas do primeiro ano. Segundo a avaliação do MEC o curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” possui conceito 4, na escala de 1 a 5, e conceito 3 segundo os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Publicado em outubro de 2017, o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico Institucional, ambos relativos ao período 2018-2022, foram editados em um único documento disponível no site da instituição e nossa principal fonte de pesquisa documental. Diferentemente do que normalmente ocorre nas universidades públicas, o processo de elaboração do PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, embora tenha contado com a colaboração dos coordenadores e gestores, não envolveu toda a comunidade discente e docente, tampouco a comunidade externa, tendo sido redigida pela diretoria geral da instituição. Ademais, depreende-se da apresentação do citado documento que mesmo a colaboração dos coordenadores e gestores se limitou ao encaminhamento de sugestões para suas respectivas áreas.

Compreendendo-se que, de acordo com Almeida e Pimenta (2014, p. 08), a finalidade da educação superior é o exercício permanente da crítica, por meio da pesquisa, ensino e extensão, e compreendendo-se também que, ainda segundo as autoras, a produção do conhecimento nas instituições de ensino superior devem ocorrer a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos na construção da sociedade humana, o primeiro olhar para os documentos pedagógicos buscou identificar o que, na perspectiva das instituições pesquisadas, seriam a suas declaradas finalidades.

Nesse sentido, constatou-se que, de acordo do o PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, sua missão seria a de “trabalhar pelo desenvolvimento sustentado (sic) da Amazônia por meio de uma educação integral e pelo desenvolvimento de novas tecnologias, adaptadas à região na qual está inserida” (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional 2018 -2022, p. 6). A premissa de trabalhar pelo desenvolvimento sustentável da Amazônia manifesta por parte da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” uma percepção de si mesma enquanto instituição inserida geográfica, social e culturalmente no contexto amazônico, ao passo que também expressa um ímpeto em contribuir com o desenvolvimento e relacionar-se harmonicamente com a comunidade local, com o meio ecológico e com o crescimento econômico. Ademais, a menção à educação integral demonstra também consciência de que a formação universitária não se resume à profissionalização de indivíduos, mas suas funções também se estendem para a formação de sujeitos inteiros, cidadãos ativos. No que diz respeito à visão institucional de futuro, tem-se que a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” visa ser reconhecida como referencia regional pelo(a):

- Qualidade do ensino e compromisso do corpo docente;
- Consolidação de competências institucionais para o desenvolvimento de linhas de pesquisa;
- Responsabilidade social com o seu entorno;
- Qualidade e excelência da gestão acadêmica e administrativa;
- Profundo comprometimento ético-social de inclusão;
- Compromisso com o conhecimento das tecnologias por meio de processos de cooperação e parceria com o mundo do trabalho;
- Desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão;
- Procedimentos gerenciais contemporâneos na busca de um resultado coletivo;
- Discussão dos problemas da Amazônia e da sociedade do país, da região, de suas instituições e do seu povo;
- Busca contínua da melhoria dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.

(“Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional 2018 -2022, p. 6).

Já dentre os valores declarados pela instituição, tem-se:

- ÉTICA: gerar e manter a credibilidade junto à sociedade.
- DESENVOLVIMENTO HUMANO: formar o cidadão integrado no contexto social.
- INTEGRAÇÃO SOCIAL: realizar ações interativas com a sociedade para o desenvolvimento social e tecnológico.
- INOVAÇÃO: efetuar a mudança através da postura empreendedora.
- QUALIDADE e EXCELÊNCIA: promover a melhoria contínua dos serviços oferecidos para a satisfação da sociedade.  
(“Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional 2018 -2022, p. 6-7)

No que se refere aos objetivos e metas institucionais da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, o PDI apresenta o seguinte rol:

- estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo;
- formar, nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais aptos à inserção em setores profissionais e à participação no desenvolvimento da sociedade brasileira;
- apresentar a sua comunidade cursos afinados com o mundo do trabalho,
- proporcionando formação contínua;
- incentivar o trabalho de pesquisa e iniciação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura;
- proporcionar o desenvolvimento do espírito crítico, com vistas a uma atuação crítica e consciente;
- promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade, por meio do ensino, da iniciação científica e da extensão;
- prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com ela uma relação de reciprocidade;
- promover a extensão, aberta à participação das comunidades interna e externa, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- atender à demanda por profissionais competentes para o mundo do trabalho local e regional, em suas áreas de atuação;
- atender à demanda local e regional por serviços, em suas áreas de atuação acadêmica;
- avaliar e ampliar a ação na Graduação e na Pós-Graduação, implementando a oferta de novos cursos;
- fortalecer a identidade da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, bem como ampliar a sua visibilidade, mantendo e aperfeiçoando as ações empreendidas voltadas para o compromisso com a qualidade no ensino superior, em especial, na formação de profissionais capazes de agir ativamente no processo de desenvolvimento da comunidade na qual a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” está inserida, com o escopo de melhorar a qualidade de vida da população, prestando sua contribuição para a concretização dos ideais de solidariedade e justiça social.  
(“Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional 2018 -2022, p. 7)

No que se refere, portanto, à visão de futuro, valores e objetivos, embora não se distancie de um plano estratégico padrão, nota-se que também guarda muitas semelhanças

com aquilo que se verá no PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” (instituição pública). Não obstante, no PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” é possível perceber que a fundamentação teórico-pedagógica está ajustado à pedagogia histórico-crítica, enquanto que pela análise do PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” é possível constatar algumas contradições.

Assim, no que diz respeito aos princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, bem como aos referenciais ético-políticos, o PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” demonstra claro alinhamento com as forças políticas e econômicas transnacionais, ratificando um paradigma pedagógico neoliberal. Em muitos pontos do texto há referências aos documentos da UNESCO, especialmente no tocante ao discurso das competências, qualidades e motivação, que formaram os pilares ideológicos da educação no século XXI e que são característicos do Toyotismo, sistema de produção tecnicista e fabril. Nesse sentido vale destacar um trecho que exemplifica bem o que colocamos:

A expansão das comunicações, transformando o planeta numa extensa aldeia global, tem provocado o envolvimento no processo civilizatório de povos situados nos mais distantes recantos do mundo. Esses povos, independentemente de sua condição econômica, política ou social, são convocados a participar do processo de desenvolvimento que se encontra em construção, o que só é possível mediante garantia de Educação. (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional 2018 -2022, p. 29)

O texto acima citado demonstra uma percepção absolutamente equivocada no tocante aos efeitos da globalização nos diferentes povos e regiões, e ainda no que diz respeito ao próprio conceito de educação. Ora, sabe-se que a globalização é um fenômeno amplificador de informação, mas que se dá em decorrência do desenvolvimento do capitalismo. Pois, a partir dos anos 80 com o declínio da ordem socialista, o capitalismo – cujos principais agentes são as empresas transnacionais e os grandes blocos econômicos, mas não os meios de comunicação (estes sendo apenas instrumentos) – encontrou modos mais amplos e dinâmicos de se expandir, especialmente através do aumento do consumo. Logo, nas regiões onde não há poder econômico, os bens de consumo e o desenvolvimento tampouco chegam. A globalização se manifesta não na igualdade de condições, não em uma romântica “aldeia global”, pois seus efeitos permitem a livre circulação de comunicações e de mercadorias, mas não de pessoas. As fronteiras continuam a separar os países e a miséria

continua a separar os homens, em um fenômeno de camaratização<sup>19</sup> da sociedade. Ao passo que os mercados se integram, os muros continuam a se erguer entre os homens, aos países ricos e desenvolvidos são direcionados os lucros do sistema econômico e aos países subdesenvolvidos são direcionadas as fábricas e a exploração do trabalho. As benesses da globalização não vêm para todos, uma vez que o próprio fenômeno da globalização varia em intensidade a depender da região, mas a nova divisão do trabalho é um de seus principais critérios de existência, dividindo-se tarefas não somente entre os homens, mas também entre as nações.

Ademais, falar em “envolvimento no processo civilizatório de povos situados nos mais distantes recantos do mundo” carrega um tom claramente colonialista e etnocêntrico por considerar a cultura dita civilizada mais importante ou mais correta que as demais culturas. Essa perspectiva, que tem forte intimidade com o processo neoliberal de globalização, se concretiza pela imposição cultural que desconsidera a identidade do outro, os povos e regiões mais frágeis, e na completa dominação econômica. É fato que a educação deve se adequar às novas tecnologias e aos atuais e poderosos meios de transmissão de informação, mas a educação não pode estar a serviço da globalização, pois são esses os valores que mais tem afetado negativamente o trabalho docente e que precisam ser combatidos por uma educação humanizadora.

Apesar desse trecho, não se pode dizer que essa seja a postura adotada pela “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, nem sequer que seja a postura adorada em seu PDI, pois em outros trechos do documento é possível perceber a defesa de uma proposta educativa não somente plural, mas que prime pela diversidade e pela aceitação do outro. Além disso, é recorrente em todo o texto a concepção de formação para a vida, mediante a construção de um senso crítico. Em outros pontos o documento também apresenta consciência quanto à responsabilidade social da instituição e seu dever de contribuir com a inclusão social e o desenvolvimento da região. Fala ainda em desenvolvimento de políticas de valorização da diversidade, do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural, e ações afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e da igualdade étnico-racial. Questões certamente imprescindíveis e que valorizam aspectos relevantes da formação humanística.

---

<sup>19</sup> O fenômeno social nomeado de camaratização, resultante especialmente das desigualdades econômicas, pode ser entendido como a divisão cultural e física da sociedade em diferentes grupos hierarquizados.

O PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” chama a atenção por sua natureza programática e detalhada quanto à orientação da atuação docente, dispendo sobre a organização do trabalho docente, sobre os critérios de escolha dos conteúdos e sobre a forma de avaliar os alunos, além de citar a existência parâmetros práticos e objetivos para avaliação do corpo docente. Embora o PDI faça referência a tais parâmetros para avaliação do corpo docente pelos alunos, não os descreve, mas, através das entrevistas realizadas com os professores, foi possível apurar que os parâmetros avaliados se relacionam a apresentação de clara da disciplina e de seu programa, à facilitação da aprendizagem, à demonstração de segurança quanto ao conteúdo, à pontualidade e assiduidade, à disponibilidade para o atendimento aos alunos, dentre outros. No documento se notam também algumas orientações prática voltadas para a atuação docente, tais como, por exemplo, a disposição de que o professor deve nos primeiros encontros apresentar o plano de ensino à turma, preferencialmente, disponibilizando cópias aos alunos.

No que diz respeito à concepção pedagógica, o documento defende a indissociabilidade do processo ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade, o incentivo a concepção problematizadora, uma prática docente reflexiva, a seleção de conteúdo definida a partir das necessidades colocadas pelas práticas sociais. Ainda segundo o documento, os critérios de seleção de um conteúdo seriam adequação às necessidades sociais e culturais, interesse do aluno pelo assunto, a validade e utilidade do conhecimento científico, a possibilidade de reelaboração e aplicações do conteúdo pelos alunos e a flexibilidade para a alteração, incorporando experiências que permitam seu enriquecimento. Ademais, o documento critica as concepções de educação pautadas meramente pela transmissão de conhecimentos, fala em uma pedagogia transformadora e defende que, para uma boa ação pedagógica, os atores do processo pedagógico devem ser dotados de um instrumental prático e teórico, atuando os professores como mediadores na interação do aluno com o conhecimento.

Ao final, pela análise do PDI e PPI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, pode-se concluir que o texto demonstra boa intenção em fugir da concepção tradicional e obsoleta de educação bancária, mas não consegue se desvencilhar completamente das estruturas neoliberais a que estão sujeitas ainda em maior proporção as instituições de ensino privadas. De modo que o discurso desses documentos é, em muitos pontos, contraditório. Prima por uma educação crítica, emancipadora, humanizadora, mas

não consegue perceber o cenário de expropriação do trabalho humano, colaborando inclusive com essas circunstâncias ao atotar uma abordagem de competências.

Passemos agora para análise dos documentos pedagógicos da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, uma das duas únicas<sup>20</sup> instituições de ensino superior, públicas e gratuitas do Estado do Acre, vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua história, a história da educação superior no Estado do Acre e a história do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” se confundem, visto que a instituição tem origem com a criação da Faculdade de Direito, em 25/03/1964, por meio do Decreto Estadual nº 187, primeira instituição de ensino superior do Estado. A federalização da instituição ocorreu na década seguinte, em 22/01/1971, por meio da lei nº 6.025, e regulamentada pelo decreto nº 74.706, de 17/10/1974.

Desde então, no ímpeto de cumprir sua função social, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” tem se expandido gradativamente, como com a criação do Colégio de Aplicação (CAp), em 11/12/1981, hoje com mais de 530 alunos; ainda com a criação do núcleo de Cruzeiro do Sul, em 07/10/1992, denominado atualmente de Campus Floresta; ou com a inauguração do campus Fronteira do Alto Acre, em novembro de 2015, no município de Brasília. Também com a institucionalização da modalidade de educação a distância pela criação do Núcleo de Interiorização e Educação a Distância (NIEAD) e pelo credenciamento da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” para a oferta de cursos de graduação na modalidade EaD, recebendo nota 5 nas primeiras avaliações. Ademais, desde 2010, por deliberação do Conselho Universitário, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) que faz uso das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como processo de seleção, inicialmente para os cursos de licenciatura em Filosofia e em Música, e com adesão integral em 2011.

No Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares, os cursos com maiores notas, em 2018, foram os de Direito e Psicologia, no Campus Sede, com nota 5. O curso de Direito também conquistou em 2018, pela 4ª vez, o “Selo de qualidade OAB recomenda”, recebido em 30/01/2019, concedido a cada três anos às instituições de ensino superior que mais se

---

<sup>20</sup> A segunda instituição de ensino superior é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) que oferece cursos de licenciatura, bacharelado e tecnólogos, além de pós-graduações lato-sensu.



destacam no Brasil pela formação de bacharéis no curso, sendo analisados para tanto o desempenho dos alunos no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) e o índice de aprovação dos alunos no Exame da Ordem.

De acordo com anuário da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” de 2018, anuário mais recente disponível no site da instituição, mais de 12.000 pessoas estão diretamente vinculadas à Instituição, sendo 723 docentes, incluindo efetivos do ensino superior, efetivos do ensino básico, substitutos e visitantes; 734 servidores técnico-administrativos; 929 alunos matriculados nos cursos de pós-graduação, 9.352 alunos matriculados nos cursos de graduação, 534 alunos matriculados no ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação. Atualmente a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” oferece 48 cursos de graduação (Bacharelado e Licenciatura) e cursos de Pós-graduação *stricto sensu* e *latu sensu*, sendo 14 mestrados, 04 doutorados, 06 especializações e 06 cursos de mestrado e doutorado interinstitucionais.

A “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, por meio de suas lideranças e com as contribuições da comunidade acadêmica e da sociedade civil organizada, definiu os referenciais estratégicos. Tais referenciais representam o estágio inicial do planejamento organizacional, compreendendo a missão, objetivos, a visão de futuro e os valores institucionais. Nesse sentido, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024 da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, foram estabelecidos os seguintes referenciais estratégicos:

Missão - Produzir, sistematizar e difundir conhecimentos, com base na integração ensino, pesquisa e extensão, para formar cidadãos críticos e atuantes no desenvolvimento da sociedade.

Visão de Futuro – Ser referência internacional na produção, articulação e socialização dos saberes amazônicos.

Valores – Inovação; Compromisso; Respeito à Natureza; Respeito ao Ser Humano; Efetividade; Pluralidade; e Cooperação.

Inovação: Primar pela trajetória da aprendizagem, proporcionando um ambiente de criatividade e inovação criando espaço para a mudança e readequação.

Compromisso: Possuir liberdade e autonomia acadêmicas, fomentando a consciência coletiva de compromisso com o bem-estar social.

Respeito à Natureza: Adotar e vivenciar práticas sustentáveis que protejam o meio ambiente.

Respeito ao Ser Humano: Respeitar incondicionalmente os direitos humanos.

Efetividade: Contribuir ativamente com ações que promovam a eficácia dos objetivos e a eficiência na gestão, atendendo à sociedade.

Pluralidade: Conhecer e respeitar os diferentes pontos de vista, promovendo uma consciência global que valoriza a tolerância, o respeito mútuo e as diferenças.

Cooperação: Cooperar com indivíduos, instituições e entidades para o desenvolvimento da universidade e da sociedade.

(“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024, p. 25)

Para encontrar os objetivos ou finalidades da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, bem como seus princípios institucionais, é preciso recorrer aos artigos 4º e 5º de seu Estatuto, conforme seguem:

Art. 4º A “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), tem como finalidades a produção e a difusão de conhecimento, visando contribuir para o desenvolvimento pautado pela melhoria das condições de vida e a formação de uma consciência crítica, incumbindo-se de:

I – possibilitar os fundamentos para a formação de profissionais nas diferentes áreas de conhecimento, propiciando-lhes elementos para a formação de uma capacidade crítica e condições para contribuir com o desenvolvimento socioeconômico e cultural;

II – estimular o espírito científico e o pensamento reflexivo, motivando o trabalho de pesquisa e investigação do saber, desenvolvendo o entendimento do homem e do meio em que vive;

III – realizar pesquisas e estimular atividades voltadas ao conhecimento científico e cultural da realidade, dentro da universalidade do saber, respeitando as especificidades socioculturais dos povos;

IV – estender ao interior do Estado sua atuação para promover a difusão das conquistas e benefícios resultantes da produção do conhecimento;

V – socializar e difundir conhecimentos;

VI – articular-se, de forma efetiva, com o sistema de ensino básico, objetivando, continuamente e de maneira recíproca, a qualidade do ensino.

Art. 5º A “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” organizar-se-á com a observância dos seguintes princípios:

I – autonomia, nos termos do art. 207 da Constituição Federal de 1988 e das leis vigentes no país, referendada por seu Estatuto e orientada pelo seguinte entendimento: universidade é uma instituição pública com autonomia, condição pela qual se constitui como um direito público. Isso implica capacidade crítica de reflexão, produção e difusão de conhecimentos, socialmente referenciados, estabelecendo sua dinâmica como prática social. Nessa direção, deve elaborar publicamente seus programas e projetos, tendo, nessa relação, sua referência de avaliação. A descentralização orçamentária e financeira deve ser um dos fatores para alcançar a autonomia interna, com a determinação de um percentual de recursos para as atividades fins, distribuído por meio de uma matriz;

II – gestão democrática, centrada nos órgãos deliberativos, voltada aos interesses da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” e conectada com as demandas da sociedade;

III – compromisso com a produção, a sistematização e a difusão de conhecimentos;

IV – diversidade e pluralismo de ações e ideias no estabelecimento de normas, elaboradas sem discriminação de qualquer natureza, considerando o conhecimento gerado na sociedade;

V – compromisso com a democratização da educação, com respeito ao modo de vida dos povos, definindo critérios amplamente democráticos que identifiquem possíveis formas de acesso à universidade, considerando as especificidades e diferenças étnicas e socioculturais;

VI – indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e multidimensionalidade do conhecimento e dos saberes, na fundamentação de seus projetos, como condições fundamentais que concorram para superar a fragmentação dos modelos, experiências e práticas formativas em suas diversas áreas de formação profissional;

VII – universalidade do conhecimento e fomento à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como mecanismo de evitar a fragmentação do saber;

VIII – compromisso com a democracia e com o desenvolvimento cultural, artístico, científico, tecnológico e socioeconômico do país;

IX – cooperação com instituições de produção de conhecimento em âmbito nacional e internacional;

X – compromisso com processos e procedimentos democráticos de eleição universitária;

XI – compromisso com a preservação e conservação do meio ambiente e desenvolvimento autossustentável;

XII – indissociabilidade de patrimônio e administração;

XIII – gratuidade em todas as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas nos cursos e programas regulares;

XIV – inalienabilidade de seu patrimônio;

XV – avaliação e aprimoramento constante da qualidade de seus serviços;

XVI – defesa do direito de oportunidade, considerando-se as diferenças individuais.

(Estatuto da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, 2013, p. 25)

Para mais, especificamente no Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, tem-se os seis objetivos elencados no documento de Projeto Pedagógico Curricular, conforme segue:

- a) Formar bacharéis em Direito numa perspectiva crítica construtora de uma nova práxis jurídica sedimentada na realidade social do seu tempo;
  - b) Possibilitar a articulação e desenvolvimento do ensino, da pesquisa e extensão visando o desenvolvimento integral da Ciência Jurídica;
  - c) Despertar o espírito científico dos alunos, desenvolvendo as habilidades de observação, análise, reflexão crítica, generalização e síntese;
  - d) Proporcionar aos acadêmicos de Direito, formação técnica, científica e humanística na perspectiva das mudanças sociais da atualidade.
  - e) Instrumentalizar os alunos para compreender e enfrentar as exigências teóricas e práticas da vida profissional e social do bacharel em Direito;
  - f) Propiciar aos acadêmicos uma formação comprometida com as peculiaridades do Acre, da Amazônia, dos países fronteiriços e do país.
- (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, Projeto Pedagógico Curricular, 2008, p. 16).

Da análise da missão, visão de futuro e especialmente de seus valores declarados pela instituição é possível perceber a prevalência de um conjunto de termos que revelam elevado grau de importância ao ser humano e a identidade dos sujeitos, tais com “Respeito ao Ser Humano”, “direitos humanos”, “formar cidadãos críticos”, “bem-estar social”, “atendendo à sociedade”, “saberes amazônicos” e “Pluralidade”. De modo que os referenciais estratégicos apontados estão em sintonia com uma concepção educacional humanista e humanizadora. Do mesmo modo são os objetivos ou finalidades e princípios institucionais da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, e os seis objetivos elencados no documento de Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”. Ambos se harmonizam muito bem com as ideias de uma educação emancipadora, desde o *caput* do Art. 4º, não somente pela referência à melhoria das condições de vida, mas também à formação de uma consciência crítica, e ainda em todos os seus incisos. De resto, a compreensão de que o fazer dos profissionais do Direito não se resume a uma operacionalização das leis, mas é uma práxis jurídica sedimentada na realidade social do seu tempo fortalece a indissociabilidade da teoria-prática tanto na epistemologia da ciência jurídica quanto, conseqüentemente, na docência dos sujeitos da pesquisa.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI / 2020-2024) da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, conforme consta no próprio documento, foi elaborado com a participação da comunidade acadêmica e da comunidade externa, em um processo democrático, dividido em seis etapas, com duração total de oito meses. Tais etapas de desenvolvimento, desenvolvidas pela Comissão de Elaboração e coordenadas pela Pró-Reitoria de Planejamento (Proplan), pautaram-se no diálogo, cooperação, decisões coletivas e transparência, compreendendo os trabalhos de organização, estruturação, reuniões setoriais, seminários, sistematização de informações e aprovação de documentos. Nas citadas etapas destacam-se pela participação democrática das comunidades acadêmica e externa as etapas de reuniões setoriais, seminários e aprovação.

A atualização do PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” tem ocorrido com regularidade, a cada cinco anos, sempre por meio de processo de elaboração e aprovação democrático, conforme já colocado. Deste modo, estão facilmente disponíveis para consulta pública os três últimos PDIs, referentes aos períodos de 2010-2014, 2015-2019 e, o vigente, 2020-2024. Quanto ao documento de Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, o mais recente encontrado

no site da instituição data de junho de 2008, tendo sido, segundo o próprio documento, “resultado da permanente discussão estabelecida nas reuniões de colegiado, assembleias departamentais, hoje reuniões de Centro, das salas de aula, com a participação direta de docentes e acadêmicos” (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, Projeto Pedagógico Curricular, 2008, p. 4-5).

De acordo com o PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, tanto seus valores e visão, quanto seus objetivos e princípios institucionais previstos em seu Estatuto estão em conformidade com os seguintes princípios filosóficos:

- Busca permanente de um padrão de excelência para se tornar uma universidade de referência internacional sobre os saberes amazônicos;
  - Intercâmbio com outras universidades da Amazônia brasileira e internacional (Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Guiana Francesa, Peru, Suriname e Venezuela), visando ao fortalecimento dos saberes;
  - Ênfase na interdisciplinaridade como forma de integração das disciplinas específicas, com foco na complexidade como fenômeno educativo;
  - Incentivo à inovação tecnológica, à capacitação profissional e à qualificação para o mercado de trabalho e o desenvolvimento da sociedade;
  - Busca do diálogo permanente com a sociedade, através da cooperação com as diferentes comunidades e grupos sociais;
  - Promoção permanente da justiça social e da igualdade de oportunidades para todos, como cidadãos de direitos e deveres.
- (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024, p. 41)

Especialmente nos tópicos do PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” voltados aos Princípios Orientadores da Graduação, é possível perceber fundamentação teórico-pedagógica predominante alinhada aos pressupostos da Pedagogia Crítica, com referências diretas a Paulo Freire, Selma Garrido Pimenta, Edgar Morin, Léa das Graças Camargo Anastasiou, Maria Isabel de Almeida, Boaventura de Sousa Santos, Ana Maria Saul. O texto demonstra preocupação institucional com formação omnilateral (termo presente no próprio documento) dos alunos partindo de uma concepção que permeia todas as dimensões e estruturas que caracterizam o processo educacional.

De acordo com a concepção pedagógica norteadora do PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” (2020, p. 42), os processos educacionais e de ensino e aprendizagem, sendo multidimensionais e históricos, não se reduzem à sala de aula e aos saberes sistematizados. O documento afirma que no fenômeno educativo estariam presentes as dimensões humana, técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural. Em todo o PDI, passando inclusive pela sua forma de elaboração e aprovação, e ainda mais em suas diretrizes pedagógicas percebe-se a afirmação do princípio democrático. Defende-se a pluralidade de pensamentos e a participação dos sujeitos nos processos decisórios como

critério de fortalecimento institucional e de qualidade de ensino. Ainda de acordo com o PDI, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” caminha para uma perspectiva dialética de ensinagem e, diante do contexto neoliberal, busca superar a organização dos currículos tradicional e fragmentada das ciências. Propõe-se, portanto, currículos globalizantes e uma educação capaz de fornecer uma visão ampla dos conhecimentos, autonomia intelectual e capacidade aos alunos para relacionar tais conhecimentos entre si e com a sua realidade. Considerando a indissociabilidade da teoria-prática, a complexidade do fenômeno educativo e a necessidade de garantir um caráter emancipatório dos sujeitos que lhes ofereça condições de transformar o vivido, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” defende a substituição do paradigma da disciplinaridade pelo paradigma da interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade e uma educação superior centrada no estudante.

Também o documento de Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, mesmo tendo sido formulado muito antes do atual PDI e mesmo sem uma referência direta à formação de sujeitos sob a perspectiva freireana ou da pedagogia histórico-crítica, alinha-se aos pressupostos de uma concepção educacional emancipadora, humanizadora, crítica e integral que defendemos nesta dissertação e que se depreende do PDI 2020-2024.

No citado documento de Projeto Pedagógico Curricular demonstra-se igualmente a preocupação em atender os anseios da sociedade acreana e brasileira, além de promover a cooperação com os países circunvizinhos. Outrossim, a própria práxis pedagógica dos professores do curso de direito, segundo o documento, deve ser fundamentada em princípios e valores que buscam atender aos interesses sociais e as demandas locais. Portanto, nos termos em que está regulamentado e instituído, o documento de Projeto Pedagógico Curricular demonstra preocupação com a inserção do Curso de Direito e do ensino jurídico na realidade regional a partir de valores humanistas e não somente na excelência técnica. E nos termos no próprio documento:

Atento às novas diretrizes curriculares, o ensino jurídico deve passar, necessariamente, pela especialização dogmática, mas nela não pode, jamais, se esgotar, abrindo-se, então, para a crítica, a construção e principalmente para a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transversalidade. (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, Projeto Pedagógico Curricular, 2008, p. 41).

Apesar de, em diversos momentos, o projeto fazer referências à relevância dos saberes sistematizados, do aprimoramento técnico, dos conhecimentos dogmáticos, sempre

faz igualmente a ressalva de que uma educação jurídica coerente exige a pluralidade de ideias e o desenvolvimento do senso crítico. Para mais, o texto destaca a pertinência das disciplinas propedêuticas para a humanização do direito e para proporcionar ao discente uma base de conhecimentos teóricos que propiciem a formação de consciência crítica.

Contudo, em que pese esse inicial alinhamento do discurso pedagógico do documento de Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” e de seu atual PDI, em determinado ponto do texto, especificamente no tópico destinado a esclarecer qual seria o perfil do profissional de direito a ser formado pela instituição, o documento de Projeto Pedagógico Curricular passa a adotar uma fala bem mais próxima de uma pedagogia das competências. Segundo o documento de Projeto Pedagógico Curricular, no decorrer do processo ensino-aprendizagem e do exercício profissional, curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” buscaria desenvolver determinadas habilidades e competências que perfazem o perfil de formando desejado. Assim, o documento enumera as seguintes habilidades e competências como indispensáveis para que o Bacharel em Direito possa bem exercer o seu *munus* profissional:

- a) leitura, compreensão e elaboração de textos e documentos;
  - b) interpretação e aplicação do Direito;
  - c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
  - d) correta utilização da linguagem – com clareza, precisão e propriedade –, fluência verbal e escrita, com riqueza de vocabulário;
  - e) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
  - f) julgamento e tomada de decisões;
  - g) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e atualização do Direito.
  - h) capacidade de produção criativa do direito;
  - i) capacidade técnico-instrumental do conhecimento do Direito e seu exercício.
- (“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, Projeto Pedagógico Curricular, 2008, p. 41).

É preciso superar as contradições da sociedade capitalista e entender a universidade também como espaço para a formação das subjetividades e identidades dos sujeitos do processo educacional. Sabe-se que a pedagogia das competências está perfilada com o modelo neoliberal que submete os profissionais à divisão social e técnica do trabalho. Segundo Ramos, a noção de competências atende a pelo menos três propósitos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal

modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional.” (RAMOS, 2011, p.39).

Desse modo, a pedagogia das competências tem forte apelo mercadológico deslocando a função da universidade da formação integral do indivíduo para a formação unilateral, com fito predominante na profissionalização. No tocante ao Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, é preciso frisar que a despeito do discurso de desenvolvimento de habilidades e competências, o documento também deixa claro que o “perfil de profissional” buscado passa por uma permanente formação humanística, técnico-jurídica, prática, pela capacidade de apreensão, reflexão crítica e produção criativa do Direito, pela responsabilidade social e comprometimento com a causalidade, finalidade das normas jurídicas na busca constante da emancipação humana. Ou seja, embora o discurso de habilidades e competências tenha uma nítida ancoragem na perspectiva tecnicista e neoliberal, vê-se também no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” preocupações e pressupostos que vão ao encontro de pedagogias críticas e humanizadoras.

Para finalizar a análise da citada documentação pedagógica da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, é preciso deixar claro que tais documentos, bem como a atuação firme dos sujeitos que democraticamente participaram de sua elaboração, são prova material da capacidade de resistência de uma universidade pública, gratuita e de qualidade frente às inúmeras ofensivas que esse país tem assistido contra a educação. Dentre as agressões sofridas na pela universidade pública história recente desse país evidenciam-se a entrada em vigor da Emenda Constitucional 95, que congelam os investimentos em educação por vinte anos independentemente do aumento do PIB (Produto Interno Bruto); as restrições orçamentárias que ocorreram ao longo de todo o ano de 2019; a redução de bolsas de mestrados, doutorados e iniciação científica; e a descontinuidade de Programas Federais que fortaleçam a formação de professores (PIBID, PARFOR, Residência Pedagógica). Todas essas questões causam impactos muito negativos para educação brasileira e demonstram o descaso de nossos governantes. Diante desse cenário cada vez mais estarrecedor, tem sido de enorme importância inclusive histórica a postura de resistência assumida pelas instituições públicas de qualidade e das quais, conforme resta amplamente provado, faz parte a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”.



Passemos agora para a apresentação da matriz curricular das instituições participantes (Apêndices VI e VII) e do ementário das disciplinas lecionadas (Apêndices VIII e IX) que colaborarão na contribuição dos conteúdos trabalhados pelos sujeitos da pesquisa. Firme-se que ao incluir na presente investigação a citada documentação, não nos propomos ao exame do currículo em seu sentido amplo, ou seja, como um processo que passa também pelo planejamento, pela organização das práticas no contexto institucional, pela aplicação em sala de aula e pela sua avaliação. Realizar algo dessa amplitude conduziria a uma fuga do objeto central da pesquisa, a prática docente, pois, embora os assuntos estejam intimamente relacionados, são coisas evidentemente distintas. Além disso, seriam necessárias para tanto muitas horas mais de observação de aulas, algo inviável diante da situação epidemiológica que o país atravessa. Por essas questões tão somente nos voltamos à breve apresentação do currículo prescrito e regulamentado a fim de que melhor se entenda o contexto institucional no qual se inserem os sujeitos da pesquisa.

Assim, do mesmo modo que ao olhar para Projeto Pedagógico Institucional – PPI e para o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, é preciso ter em mente a existência de uma distinção entre o que se pretende ensinar e aquilo que efetivamente se ensina. E, como afirma SACRISTÁN (1998, p. 136), “o currículo é um campo privilegiado para apreciar essas contradições que destacamos, a separação entre intenções e prática”.

Dado que o subtópico seguinte já se dedica à prática dos sujeitos da pesquisa e inclusive às suas intenções pedagógicas, tem-se aqui espaço para, complementando os documentos já analisados, seguir no que concerne às intenções pedagógicas institucionais. A educação escolar só pode ocorrer através da implementação de um determinado conteúdo, daí a relevância de um olhar para os conteúdos trabalhados pelos entrevistados. Por esse ângulo está o que diz Sacristán:

Sem conteúdo não há ensino, qualquer projeto educativo acaba se concretizando na aspiração de conseguir alguns efeitos nos sujeitos que se educam. Referindo-se estas afirmações ao tratamento científico do ensino, pode se dizer que sem formalizar os problemas relativos aos conteúdos não existe discurso rigoroso nem científico sobre o ensino, porque estaríamos falando de uma atividade vazia ou com significado à margem do para que serve (SACRISTÁN, 1998, p. 120).

Sabe-se que os conteúdos são normalmente decididos por sujeitos que não estão no interior da instituição de ensino, afinal, mesmo que as instituições tenham certa liberdade para organizar os conteúdos que serão trabalhados, há certas diretrizes curriculares

nacionais<sup>21</sup> para os cursos de Direito que são de observância obrigatória. Por esse motivo os discursos pedagógicos acabam por se concentrar mais sobre o circunscrito à sala de aula, mas, segundo Sacristán, os discursos sobre a educação no ensino superior e sua didática não podem se ater à técnica de ensino, mas precisa também voltar-se aos problemas do conteúdo. Essa separação entre o contexto interno e externo à universidade prejudica a compreensão do todo, pois, se a organização curricular fornece elementos que dão os contornos da cultura escolar, analisar o currículo é analisar tal cultura.

É nesse sentido que se tem a matriz curricular de ambos os cursos (Apêndices VI e VII) que apresentam estrutura muito semelhante entre si e alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Assim, oito das disciplinas ofertadas no primeiro ano de curso são rigorosamente as mesmas, com pequenas alterações na denominação, mas os mesmos objetos de estudo. São elas: História do Direito, Introdução ao Estudo do Direito, Metodologia do Estudo do Direito, Teoria Política, Língua Portuguesa, Filosofia do Direito, Economia Política e Direito Civil I (que também pode ser considerada propedêutica por contemplar os fundamentos do direito civil, além das disposições gerais do código civil).

Além dessas disciplinas, a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” oferta também no primeiro ano as disciplinas de Sociologia do Direito e Psicologia do Direito. Estas são ofertadas pela “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” no terceiro período, opção que também tem sentido pedagógico, uma vez que serão trabalhadas ao mesmo tempo em que se estudará Penal II e Civil II, disciplinas que terão muito a colaborar entre si.

Entretanto, a disciplina de Antropologia do Direito, que é ofertada pela “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” também no primeiro ano letivo, estaria um pouco deslocada de sua função propedêutica na matriz curricular da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” por ser ofertada apenas no sétimo semestre. Os estudos do homem como ser social, cultural e biológico propicia ao acadêmico melhores instrumentos mentais no estudo da norma e dos fatos jurídicos. A oferta dessa disciplina logo nos semestres iniciais, portanto, contribui para que o aluno possa analisar os problemas nos quais se debruçará nos semestres seguintes sob um prisma social, compreendendo melhor a

---

<sup>21</sup> Vide as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito instituída pela Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018

diversidade cultural brasileira, o sistema simbólico do direito, as condições de existência dos grupos vulneráveis e etc.

Outro ponto que merece atenção na estrutura da matriz curricular da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” está na escolha de ofertar a disciplina de Ética Geral e Profissional já no segundo ano letivo. É muito comum que a citada disciplina seja ofertada pelos cursos de direito somente nos últimos períodos, a exemplo do que ocorre na instituição 01, onde é ofertada no oitavo período. Essa escolha está normalmente associada ao fato de que é nos últimos períodos que os acadêmicos de Direito realizam o exame da Ordem e a disciplina de Ética Profissional é apontada como a disciplina de maior peso para a prova, sendo sozinha responsável por um oitavo das questões. Destarte, a disciplina de Ética é muitas vezes reduzida na prática ao estudo das disposições constantes no Código de Ética e Disciplina da OAB e no Estatuto da Advocacia<sup>22</sup>. Nesses casos, perde-se a oportunidade de trabalhar com os alunos a ética enquanto disciplina filosófica, restando unicamente a dimensão normativa e ainda limitada à advocacia.

As chamadas Disciplinas Optativas ou Disciplinas Complementares de Livre Escolha são ofertadas em dois momentos pela “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, no nono e décimo períodos. Já a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” o faz em três momentos, no segundo, quarto e quinto anos. Os documentos pedagógicos da instituição privada não indicam quais seriam essas disciplinas optativas ofertadas, mas, no que se refere à instituição pública, percebe-se que tais disciplinas têm um natural caráter de especialização, dando aos alunos possibilidades de conhecer áreas de atuação profissional mais específicas, como Medicina Legal ou Direito Agrário ou mesmo Direito da Seguridade Social.

Saliente-se no que corresponde à participação das decisões sobre o conteúdo que se repete o que já havia sido constatado nos demais documentos. Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” a matriz curricular do curso e ementário das disciplinas passam por um processo de deliberações e aprovação do colegiado de professores do curso, portanto, com caráter mais democrático. Contudo, na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” tais documentos são elaborados e aprovados pela direção da instituição, não passando sequer pela consulta aos professores. Um dos professores da instituição privada, que já havia inclusive cumulado suas atividades com a função de coordenador de curso,

---

<sup>22</sup> Instituído pela lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994.

esclareceu que nem a coordenação de Direito tem ingerência sobre o conteúdo prescrito, apenas recebendo-o pronto da direção geral. Percebeu-se ainda entre os professores de ambas as instituições que haveria certa liberdade na execução do programa e que não estariam os sujeitos adstritos ao currículo regulamentado.

Refletindo sobre o que deveria se fazer constar em um currículo prescrito para o curso de Direito, nos deparamos com o que diz o professor Sacristán:

Os diferentes setores que participam mais diretamente na educação (professores/as, pais e alunos/as) assumem em alguma medida o que se espera da escolarização: 1) dedicação a aspectos acadêmicos, 2) direta ou indiretamente também uma preparação para o desempenho de alguma atividade profissional, 3) atenção aos aspectos de educação moral, cívica e social, e 4) uma certa atenção a aspectos pessoais relacionados com o bem-estar físico, emocional, estímulo à expressão pessoal, auto-realização, etc (SACRISTÁN, 1998, p. 126).

Ademais, é preciso salientar que o que se faz presente como currículo, objeto das disciplinas, guarda estreita relação com as concepções de universidade e seu papel na sociedade. Como um fidedigno reflexo dessas concepções, o currículo se torna, portanto, rica fonte de informações acerca do modo como a instituição vê a si própria (na condição de entidade social, científica e educativa).

Comparando os quatro pontos levantados acima pelo professor Sacristán com o conteúdo prescrito no ementário das disciplinas em geral e em especial com a ementa das disciplinas propedêuticas, percebe-se que há maior foco nos tópicos um e dois, ou seja, há ênfase nos aspectos acadêmicos, bem como se busca evidentemente uma preparação para o desempenho das atividades profissionais do Direito. Contudo, o conteúdo descrito no ementário permanece estritamente positivista e dogmático em ambas as instituições. O ementário é estruturado de forma rígida, não se afastando por um centímetro do que é igualmente sumulado nos tradicionais manuais de direito que, por sua vez, são verdadeiros e necessários compêndios de teorias e regras jurídicas. Necessários, mas não suficientes, pois neles não se contesta o direito posto. A formula de tais manuais é sempre a mesma: apresenta-se o problema jurídico, segue-se mostrando as correntes teóricas que abordam o assunto em baila (duas ou três correntes), daí o autor manifesta sua posição teórica e qual das apresentadas seria a corrente majoritária (essa será mais cobrada também nas provas de concurso) demonstrando como tais teorias se fazem presentes na legislação vigente. Embora a compreensão dessas questões seja absolutamente essencial para a futura vida profissional dos alunos, não provoca, não instiga, não leva o estudante a pensar criticamente e contestar o estado das coisas, por isso é insuficiente.

E, como dito, as citadas ementas tampouco dão a devida atenção aos aspectos de educação moral, cívica e social, ou a aspectos pessoais relacionados com o bem-estar físico, emocional, estímulo à expressão pessoal, auto-realização, etc. Tais questões poderiam e deveriam se fazer constar especialmente nas disciplinas propedêuticas, disciplinas que pela própria natureza do seu objeto de pesquisa teriam foco no indivíduo, na sociedade, no homem, nos sentimentos. Também nessas disciplinas, os conteúdos do ementário permanecem circunscritos aos manuais clássicos, ainda mais antigos que nas disciplinas técnicas. E pelo que se constatou das entrevistas, fica a cargo do professor trazer referidos aspectos para a sala de aula.

Pode-se concluir que o conteúdo prescrito no ementário segue uma tradição histórica positivista e profissionalizante, atendendo os interesses do mercado de trabalho por permanecerem alinhados à uma formação técnica. Não se percebe por qualquer dos instrumentos de coleta de dados da presente investigação a prevalência de real interdisciplinaridade, ao contrário, o conteúdo permanece fragmentado em diversas caixinhas de Direito (Direito Civil, Direito Penal, Direito Empresarial). Verifica-se ainda que os ementários vigentes não foram revisitados há pelo menos cinco anos, sequer para a revisão gramatical, uma vez que permanecem com a mesma redação válida antes do acordo ortográfico<sup>23</sup>.

### 3.3.2. A prática pedagógica dos sujeitos da pesquisa e a proposta de educação humanista e humanizadora

Embora a “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” tenha sido a primeira instituição a ser procurada, houve certa demora em se conseguir a permissão da coordenação do curso de Direito para a realização das entrevistas e das observações em razão de questões burocráticas felizmente superadas. Ademais, como é de conhecimento geral, sobreveio por infelicidade a pandemia Covid 19, forçando a tomada de medidas sanitárias de isolamento social mediante adoção de quarentena em vinte e três Estados brasileiros, incluindo-se o Estado do Acre. Por esse motivo, no que se refere a “Instituição de Ensino Superior

---

<sup>23</sup> Trata-se de acordo ortográfico firmado por diversos países, dentre eles o Brasil que aderiu ao pactuado por meio do Decreto 7875/2012. No Brasil a implantação do citado acordo iniciou em 2008 e teve seu prazo final em dezembro de 2015.

Participante nº 01”, uma vez que todas as aulas restaram suspensas indefinidamente, tornou-se inviável aplicar o instrumento da observação das aulas.

Assim sendo, a pesquisa de campo da citada instituição permaneceu limitada aos resultados das entrevistas e questionário, além, obviamente, dos dados documentais apresentados no tópico anterior. Ademais, as entrevistas não puderam ser realizadas pessoalmente, os contatos ficaram restritos ao telefone, fato que consideramos o aspecto mais problemático. Pois, se de um lado os meios eletrônicos possibilitam maior agilidade na coleta de dados, havia também um menor controle da situação, além de se perder o contato visual com os entrevistados. Chegamos a propor aos primeiros entrevistados que o encontro fosse realizado por videochamada, mas, percebendo que a proposta não era bem aceita e que os professores se sentiam mais confortáveis em um telefonema comum, firmou-se que todas as conversas ocorreriam por este meio.

Apesar desse inconveniente, acreditamos que as falas dos participantes da pesquisa são fonte abundante de dados e fornecem suficiente material para a análise, de modo que a ausência das observações não prejudica gravemente a investigação. Isso se conclui por dois motivos: primeiramente porque os dados extraídos das falas dos participantes, da pesquisa documental e da bibliografia, conforme se verá, foram capazes de dar resposta às questões da pesquisa; e em segundo lugar porque consideramos que observações de três aulas de cada professor dentro do universo de um curso superior que se realiza no período de cinco anos não são aptas a gerar conclusões expressivas, mas são, em suma, um complemento aos demais dados.

Entretanto, no que se refere ao curso da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, instituição onde a pesquisa de campo teve início, tornou-se possível conseguir rapidamente a requisitada autorização para a pesquisa e, ainda em 2019, foram realizadas a maior parte das entrevistas e observações necessárias, concluindo-se a pesquisa de campo no início de 2020. Sendo assim, quanto à citada instituição, todos os dados foram considerados para a análise e conclusões a que se chegou.

Em cada uma das instituições igual número de oito professores aceitou participar da pesquisa, totalizando, portanto, um grupo de dezesseis participantes. Todos dos cursos de Direito e todos lecionando no primeiro ano letivo. A organização curricular das instituições, conforme se verifica nos Apêndices VI e VII, ocorre de maneira diversa. Enquanto o curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” se organiza em disciplinas

semestrais, o curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” se organiza em disciplinas anuais, podendo-se afirmar que na primeira instituição participaram os professores dos dois primeiros semestres. Isso porque os sujeitos participantes foram convidados para a pesquisa levando-se em conta preferencialmente aqueles que lecionavam disciplinas propedêuticas<sup>24</sup>, disciplinas que introduzem o aluno ao mundo jurídico, tais como Direito Civil I, Introdução ao Estudo de Direito, Direito Penal I, Metodologia do Estudo do Direito, Direito Administrativo, História do Direito, Filosofia Geral e Jurídica, Ciência Política e Teoria Geral do Estado, Português Jurídico, Sociologia Aplicada ao Direito e Antropologia Aplicada ao Direito.

Com propósito em colher dados que pudessem oferecer respostas para as questões da pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevistas que pode ser dividido em quatro partes. A primeira parte do roteiro se direcionava a identidade do sujeito participante da pesquisa, com questões que iam desde o seu nome, sua formação pedagógica, até o modo como se identificavam em um ambiente externo à universidade. Essas questões tinham o objetivo de traçar o perfil dos professores do curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” e da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, além de descobrir como os professores dos cursos jurídicos de Rio Branco enxergam sua atividade e a si mesmos. Importa colocar que, com a finalidade de garantir a confidencialidade dos sujeitos que concordaram em participar, lhes foi perguntado também como gostariam de ser identificados na pesquisa, um codinome que será respeitado e usado para se dirigir aos mesmos.

A segunda parte do roteiro de entrevistas compreende um grupo de oito questões ligadas à seara pedagógico-epistemológica. Essas questões foram elaboradas com a expectativa de entender qual a visão e importância dada pelos professores do curso de Direito à pedagogia e como entendiam a relação da pedagogia geral e específica no âmbito da formação jurídica. Ademais, essas questões também tinham a missão de ajudar a revelar as intencionalidades do trabalho pedagógico desenvolvido, qual a finalidade da docência no contexto dos cursos de formação jurídica.

Na terceira parte do roteiro de entrevistas se tem outro rol de oito questões que são o coração do presente trabalho, pois se vinculam diretamente à prática pedagógica. Essas questões almejam descobrir como os sujeitos da pesquisa desenvolvem sua prática em sala

---

<sup>24</sup> Vide Apêndice V.

de aula, se valorizam mais os conteúdos técnicos ou se valorizam ainda uma dimensão mais humanista do Direito no processo de formação acadêmica, em resumo, de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do Direito.

Na quarta parte do roteiro de entrevistas se tem grupo de quatro questões de apoio, mas que se direcionam ao contexto-instituição no qual estão inseridos. Sabe-se que as condições de trabalho podem ser bem diferentes a depender da instituição no qual é desempenhado, de modo que importa também saber como, na percepção dos sujeitos da pesquisa, as instituições de ensino superior têm auxiliado os professores na implementação de uma concepção de ensino humanista. Portanto, se os sujeitos de pesquisa recebem orientações pedagógicas da instituição, se há pressões para bater metas de desempenho nos exames nacionais, por exemplo.

Conforme já colocado, além das entrevistas, a coleta de dados da pesquisa de campo ocorreu por dois outros meios: Um pequeno questionário suplementar e, no caso da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, observação de aulas. O questionário, disponível no Apêndice II, consistiu em um conjunto de nove questões de caráter objetivo que visava coletar dados ligados à identidade docente, relacionando-se, por isso, às questões da primeira parte da entrevista.

Já a observação de aulas foi um recurso metodológico interessante para a obtenção de dados complementares quanto à prática pedagógica docente. Era valioso entender se as falas dos professores correspondiam àquilo que era praticado, ao passo que as entrevistas e questionário ajudavam a explicar as motivações da prática manifestada. Assim, entrevista, questionário e observação foram técnicas complementares para a presente pesquisa. Embora se tenha preparado um roteiro (disponível no Apêndice III), a observação não esteve adstrita a ele, permitindo ao observador captar e anotar demais impressões que por ventura surgissem.

Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” foi possível assistir em média a três aulas de cada sujeito participante com as turmas do primeiro ano, dos turnos da tarde e da noite. Cada encontro tinha em média uma hora e quarenta minutos, totalizando cerca de quarenta horas de observação de sala de aula.

Dito isso, o primeiro contado que se buscou nas instituições de ensino quando do início da etapa de pesquisa de campo foi com a coordenação dos respectivos cursos de



Direito a fim de obter a autorização para o trabalho, apresentar o roteiro de entrevistas e explicar os objetivos da pesquisa. Em ambas as instituições a receptividade foi muito boa, de modo que foram os próprios coordenadores de curso que realizaram as apresentações entre os primeiros sujeitos da pesquisa e pesquisador, facilitando os contatos iniciais. De um modo geral, os professores convidados a participar da pesquisa prontamente aceitaram o convite e se dispuseram a colaborar, sem impor quaisquer outras condições além das que já se faziam constar no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido<sup>25</sup> (TCLE). O primeiro contato de praticamente todos os sujeitos da pesquisa ocorreu na própria instituição de ensino, local onde também se deram as entrevistas e observações. Em geral, as entrevistas foram realizadas no primeiro encontro com os professores e, em alguns casos, essa também foi a data das primeiras observações.

Quanto ao perfil dos professores do curso de Direito de ambas as instituições, chama a atenção o fato de que a maioria é formada por homens, embora o corpo docente seja bem heterogêneo. Referindo-nos especificamente aos sujeitos entrevistados, em ambas as instituições, coincidentemente, seis dos participantes eram homens e duas eram mulheres. Embora fosse desejável ter um grupo de participantes variado, como a pesquisa voltou-se especificamente àqueles que lecionavam as disciplinas do primeiro ano formativo e como o objeto da investigação não estava diretamente vinculado a questões de gênero, o sexo dos participantes não foi considerado quando do convite para a pesquisa.

Ademais, tendo por base as informações adquiridas nos websites das instituições e nas coordenações dos cursos de Direito, foi possível verificar que a proporção de homens e mulheres no quadro geral de docentes era idêntica à proporção que se verificou nos grupos de participantes. Portanto, surgiu o curioso fato de que as mulheres são 25% dos professores em ambas as instituições, considerando-se apenas os que lecionam as disciplinas do primeiro ano letivo ou mesmo considerando-se a totalidade do corpo docente.

Nesse ponto temos duplamente ressaltada a categoria da contradição, pois nós a vemos no universo jurídico brasileiro e na sua estrutura educacional. Tanto o Direito quanto a educação são potencialmente vetores da igualdade racial, social, econômica, cultural e de gênero. A educação e o Direito contribuem hoje e podem contribuir muito mais para a construção de uma consciência coletiva fortalecedora das mulheres na sociedade. Esse empoderamento feminino tem seus alicerces nas gradativas conquistas que se estabeleceram

---

<sup>25</sup> Vide Apêndice X.

ao longo dos séculos, especialmente pelo acesso à educação e pela igualdade jurídica que se vem conquistando. Esse é o legado de Dorina Nowill, Malala Yousafzai, Simone de Beauvoir, Myrthes Gomes de Campos, Maria Augusta Saraiva, Ellen Gracie e tantas outras cujos nomes podem ou não constar nos livros de história, mas cujos passos abriram caminhos para as demais mulheres.

Com tudo isso a contradição se percebe pela estrutura de dominação masculina que marca fortemente o Direito e a educação superior brasileira. A educação possibilita o empoderamento, concede autonomia às mulheres garantindo seu acesso a posições de maior destaque. O Direito normatiza a igualdade de gênero ao assentá-la como direito fundamental. Mas, se presença feminina no ensino superior dos cursos de Direito ainda não se mostra igualitária, vê-se que ainda há muito por fazer.

Mudar essa realidade, garantir o acesso igualitário à profissão docente é também fundamental para a implementação de uma educação humanizadora. Humanizar, como vimos, passa necessariamente pela conquista de autonomia, pela libertação da mentalidade servil. Nessa linha, a proposta humanizadora significa para a mulher o rompimento com uma subalterna condição milenar onde é educada para o lar, para os filhos e para o marido.

No que tange à idade dos participantes, a pesquisa demonstrou que o perfil etário dos professores da instituição privada é mais jovem que da instituição pública. A média das idades dos participantes na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” foi de 46 anos, a professora mais jovem tinha 40 anos e o de maior idade tinha 55 anos. Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” a média era de 37 anos, a professora mais jovem tinha apenas 26 anos e o professor mais velho tinha 55 anos. Tem-se, portanto, que a média etária geral dos participantes da pesquisa era de 41 anos.

O maior tempo de vida talvez seja responsável também pelo maior tempo na carreira docente e pelo maior grau de instrução dos professores da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” em relação aos da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”. O tempo médio de docência do grupo de professores da instituição pública era de dezenove anos, o participante com menor tempo de docência contabilizava quatro anos e aquele que tinha o maior tempo contabilizava trinta e cinco anos de docência. No grupo de participantes da instituição privada, o tempo médio de docência era de apenas nove anos, o participante com menor tempo de docência tinha apenas um ano de docência e aquele que tinha o maior tempo contabilizava vinte e seis anos de docência.

De igual modo, verificou-se na instituição pública maior tempo de docência dedicado à própria instituição participante do que na instituição privada. O tempo médio de docência dos entrevistados dedicado à “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” e à “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” foram respectivamente de dezesseis e cinco anos.

Seguindo a linha dos dados anteriores, o grau de formação acadêmica dos participantes também se mostrou superior na instituição pública, onde todos os participantes têm pós-graduação *stricto sensu*, sendo quatro mestres e quatro doutores. Na instituição privada o número de mestre foi maioria, pois, dos oito sujeitos da pesquisa, três possuíam apenas especialização *lato sensu* (uma mestranda) e os demais possuíam mestrado em diferentes áreas (um doutorando).

Esses dados em conjunto – idade, tempo de docência, tempo na instituição e grau de formação acadêmica – corroboram as falas dos participantes sobre o contexto institucional e podem indicar questões estruturais relevantes. A maior idade, maior experiência na docência e grau de formação mais elevado são sinais indicativos de uma seleção mais rigorosa do corpo de professores que integram seus quadros, maior dedicação desses profissionais à carreira docente, maior estabilidade, remuneração e/ou melhores condições de trabalho.

Ora, o ingresso nas instituições públicas na qualidade de docente depende legalmente<sup>26</sup> de prévia habilitação em concurso público de provas ou de provas e títulos. Os concursos para os cargos públicos em geral são restritos à aplicação de provas escritas, normalmente de questões objetivas, mas os concursos mais exigentes podem requerer ainda provas dissertativas, exames de títulos, exames orais e provas didáticas. Este é o caso do magistério do ensino superior público. Tais exigências funcionam de certo modo como um filtro e um propulsor, impelindo os interessados a uma longa capacitação que os habilite e detendo o ingresso daqueles que não almejam se dedicar seriamente ao ofício de professor. Permite, de certo modo, a construção de uma identidade docente que é de fundamental relevância para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade.

Quando questionados acerca do grupo étnico-racial autodenominado, seis dos entrevistados da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” disseram ser brancos e dois disseram ser pardos. Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” os números

---

<sup>26</sup> Vide dispositivo do art. 37, II, da CRFB/88.

foram um pouco menos homogêneos, pois quatro dos entrevistados se declararam brancos, três deles se declararam pardos e um deles preferiu não declarar.

Dos dados se afere que a maioria dos professores ainda é formada por pessoas brancas e que não há professores negros nos dois grupos pesquisados. A histórica exclusão da população negra do sistema educacional brasileiro dispensa apresentações e sabe-se que as políticas de inclusão racial na educação superior são ainda bem recentes. As iniciativas inaugurais datam da primeira década do século, por decisões da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade de Brasília (UnB), mas somente em 2012, com o advento da Lei de Cotas<sup>27</sup>, é que se tem uma política nacional de inclusão de pretos, pardos e indígenas. Dois anos depois, em 2014, a política de cotas raciais se estende ao âmbito dos concursos públicos<sup>28</sup> mediante a destinação de 20% das vagas ofertadas exclusivamente para negros e pardos.

O perfil étnico-racial dos entrevistados nos leva novamente ao tema da democratização do ensino superior, ainda não plenamente concretizada diante das questões de gênero e mais distante ainda quanto às questões de cor, pelo menos numericamente ao olha para os dados coletados. É público que as citadas políticas de cotas, unidas aos esforços constantes dos movimentos negros, já demonstram resultados importantes no aumento do número de jovens negros nas universidades públicas. É verdade também que isso dá esperanças de um futuro mais igualitário. Contudo, especialmente com os recentes fortalecimentos dos discursos extremistas no cenário nacional, ergue-se diante da educação um novo desafio: desconstruir os discursos de ódio para promover a diversidade em todos os espaços.

Tal desafio parece algo antigo, mas torna-se novo, pois há hoje novo apelo, novas formas de deseducar a sociedade, novas formas de ensinar o jovem negro a negar sua identidade e sua história, há novas formas de se ensinar a odiar. Para se desconstruir esse novo etnocentrismo nas universidades é preciso união e diversidade cultural e racial. Como um corpo docente sem real diversidade pode ensinar plenamente a ser diverso e a respeitar a pluralidade? Não dizemos que tais professores não cumprem hoje essa função, mas para cumpri-la em plenitude é indispensável que o jovem negro, pardo e índio se sinta efetivamente representado por seus formadores.

---

<sup>27</sup> Trata-se da Lei nº 12.711, de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012.

<sup>28</sup> A Lei 12.990/2014 é a responsável por regulamentar as cotas públicas no âmbito da Administração Pública Federal.

No que se refere ao estado civil dos participantes, a realidade dos dois grupos se também se mostrou distinta. Seis dos professores da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” eram casados, um era divorciado e um era convivente em união estável. Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, apenas um dos entrevistados era casado, dois eram divorciados, dois eram conviventes em união estável e três deles eram solteiros.

Embora o estado civil seja um fator que compõe a identidade dos sujeitos da pesquisa e possa ser entendido como um dos elementos associados a sua qualidade de vida e a seu desempenho acadêmico (motivos pelos quais os dados integram a pesquisa), não nos aprofundaremos nas possíveis consequências ou efeitos dos dados levantados, limitando-nos unicamente em refletir sobre suas possíveis causas. E o conjunto de informação extraídas da investigação nos leva a crer que a maior estabilidade econômica dos professores do ensino superior público e sua média etária mais elevada em nove anos podem ajudar a explicar o porquê de serem, em sua maioria, casados.

Observando os dados referentes ao grau de escolaridade, foi possível notar que, em todos os casos, os professores apresentavam grau de escolaridade superior ao de seus pais e que, na maioria das vezes, pelo menos um de seus genitores tinha ensino superior completo. Maior grau de escolaridade fora percebido dentre os genitores dos entrevistados da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, onde se constatou que, para seis professores, pelo menos um dos genitores tinha ensino superior completo, em um dos casos inclusive com especialização. No grupo de professores da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, três genitores possuíam ensino superior completo. Ressalte-se que nenhum dos professores declarou ser filho de pais iletrados. Os dados deixam evidente como a escolaridade dos pais (bem como seu nível socioeconômico) pode ser determinante para o futuro profissional dos filhos, influenciando diretamente no seu grau acadêmico e sendo também parte constituinte de sua identidade.

Também foi questionado aos professores se eram oriundos do ensino público ou particular, tanto no que tange à educação básica, quanto no que se refere ao ensino superior. Verificou-se que, embora a maior parte dos professores seja oriunda da educação básica privada (dez professores), treze deles realizaram a formação superior em instituições públicas. Não restam dúvidas de que esses números refletem o descaso governamental para

com a educação básica e, por concorrência, da desleal concorrência entre setores privado e público nessa área.

Sabe-se que após o golpe de 64 ocorreu um avanço exponencial da educação básica privada, ao passo que o desenvolvimento das escolas públicas foi obstado. Esse processo extremamente prejudicial ao campo educacional somente privilegia os empresários do ensino privado que voltaram seu olhar nas últimas décadas também ao ensino superior. Felizmente, as conquistas democráticas do povo brasileiro por uma educação pública, gratuita e de qualidade fizeram das universidades federais e estaduais referências a nível nacional e internacional. Essas instituições são, mesmo com todos os desafios enfrentados, sinônimo de boa formação, pesquisas de qualidade e desenvolvimento científico de ponta. Tais fatores ajudam a entender os motivos pelos quais as pessoas de maior poder aquisitivo optam por oferecer a seus filhos um ensino básico privado e se orgulham de vê-los ingressar e se formar em universidades públicas.

Quanto aos motivos que os teriam levado os entrevistados ao exercício da carreira docente no ensino superior, não foi possível perceber distinções objetivas entre os professores por instituição de ensino superior pesquisada, pois as respostas foram bem variadas, podendo ser classificadas pelo menos em seis grupos. Dois participantes disseram que escolheram a docência como exercício para a realização de outro ofício ligado ao Direito, fosse para a atualização dos saberes técnicos, fosse para melhorar a oratória e a sociabilidade. Mas, em ambos os casos, visado à preparação de si mesmo a fim de lograr êxito em concursos e na operação do Direito. Dois participantes comentaram que a docência seria uma atividade extra e que era uma forma de complementar a renda. Outros dois participantes disseram que o ingresso na docência não teria sido realmente resultado de uma escolha, mas que teria ocorrido por falta de opção. E outros dois professores apresentaram respostas ligadas aos seus afetos pessoais de um modo mais abstrato, afirmando que a escolha docente seria resultado de um carinho ou amor pela sala de aula. Nesse sentido, tem-se a resposta do professor “Galileu” que falou: “Amo a carreira docente por isso a escolhi”. Três dos participantes apresentaram respostas ligadas a uma postura altruísta, à percepção da docência como uma profissão nobre. Tais professores, a exemplo do professor “Junior”, disseram que entendiam a “educação como instrumento e vetor de transformação e melhorias das condições pessoais e coletivas na vida em sociedade”, assim, a docência seria uma forma de contribuir para um futuro melhor. Cinco dos participantes disseram que escolheram a docência por razões ligadas à vocação ou aptidão natural, afirmando a

existência (em dois casos, desde a infância) um desejo ou impulso inexplicável. De um modo geral as concepções de docência apresentada pelos entrevistados retratam esta atividade humana num plano afetivo, artesanal e muito pouca profissionalizada.

Percebe-se que dos dez dos professores entrevistados (os três últimos grupos) apresentaram respostas diretamente ligadas à docência e seis deles não (os três primeiros grupos). Isso demonstra que muitas vezes a docência não é realmente um objetivo profissional. Entre os jovens se pensa cada vez menos na docência como profissão dos sonhos, ao contrário, a docência é desvalorizada e vista como uma segunda opção. Veja-se o que dizem Tartuce, Nunes e Almeida:

Os motivos de não atração situam-se tanto no âmbito subjetivo quanto no dos aspectos extrínsecos à docência. No primeiro caso, a falta de identificação pessoal aparece como a principal alegação para não ser professor. Essa ideia de que a posse de alguns atributos pessoais (dom, paciência, habilidade para lidar com crianças) é suficiente para o exercício do magistério corrobora certas ideias preconcebidas de que para ensinar não é preciso ter uma formação específica. Apesar de os estudantes reconhecerem a complexidade e as exigências da carreira, a docência não é vista como uma profissão que detém um saber específico que a caracterize e a diferencie de outras profissões e que precisa ser aprendido. E quanto maior a proximidade das séries iniciais, maior a percepção de que não é preciso preparo; apenas basta o cuidado (TARTUCE, NUNES e ALMEIDA, 2010, p. 474).

Também foi questionado aos participantes qual seria seu grau de satisfação com a carreira docente tomando por referência uma escala objetiva de “0” a “10”, onde “0” significaria que se sente totalmente insatisfeito e “10” significaria que se sente totalmente satisfeito. Assim, cinco dos professores de cada instituição atribuíram grau oito de satisfação, com médias de 6,81 e 7,86 respectivamente na instituição pública e particular. Nenhum deles se declarou totalmente satisfeito, apenas uma se mostrou totalmente insatisfeita e as principais reclamações se referiam, em ordem de recorrência das respostas, à falta de valorização profissional, à baixa remuneração e à rotina estressante.

Atualmente há diversas pesquisas publicadas dedicadas ao estudo dos elementos relacionados à satisfação ou insatisfação dos professores para com a carreira docente, abordando ainda os efeitos das experiências negativas decorrentes da prática docente na saúde física e mental dos profissionais da educação. Fala-se, inclusive na mídia tradicional e nos jornais de grande circulação, nos altos índices de estresse, depressão e a Síndrome de Burnout a que os professores estariam sujeitos. Ressalte-se que tais males da docência contemporânea tem afetado mais fortemente as mulheres, onde também se verificam os índices mais elevados de exaustão. Nessa linha está o que segue:

São evidentes as diferenças entre homens e mulheres em diversas variáveis em estudo, com estas últimas a demonstrarem níveis mais elevados de stresse associados às pressões de tempo e excesso de trabalho bem como maiores queixas relativamente ao trabalho burocrático/administrativo e excesso de aulas. De algum modo, estes dados são corroborados pelos indicadores globais de stresse, constatando-se uma maior tendência das professoras para referirem maior pressão no desempenho das suas actividades profissionais. Em termos da experiência de "burnout", os resultados indicam no sentido das mulheres assumirem níveis mais elevados de exaustão emocional (GOMES et al, 2006, p. 80).

Corroborando às citadas pesquisas estão os dados coletados nesta investigação quantitativamente e qualitativamente. Quantitativamente se tem que o grau de satisfação declarado pelas entrevistadas foi menor que o declarado pelos entrevistados, inclusive porque veio de uma mulher a única declaração de que estaria totalmente insatisfeita, atribuindo conceito "0". Qualitativamente se tem a percepção subjetiva das entrevistas realizadas que fizeram perceber certo grau de indignação nos sujeitos (especialmente nas professoras) a tal ponto que a entrevista se converteu, segundo palavras de uma das entrevistadas, numa espécie de "desabafo".

Contraditoriamente ao grau de satisfação dos entrevistados, que se mostrou maior entre os professores da instituição privada, a maioria dos professores da "Instituição de Ensino Superior Participante nº 02" (cinco deles) afirmou que planeja deixar a docência dentro de poucos anos, enquanto que apenas uma professora da "Instituição de Ensino Superior Participante nº 01", afirmou ter essas intenções. Os demais professores (sete na instituição pública e três na privada) declararam o desejo de permanecer lecionando pelo menos até a data de se aposentar definitivamente.

Relacionando esses dados àqueles ligados ao motivo de escolha da carreira docente, vemos uma possível relação direta. Ocorre que praticamente os mesmos professores que ingressaram na docência por razões externas ao magistério são também os que desejam deixá-la no futuro próximo. Compreende-se disso que os sujeitos que tinham o magistério como objetivo de vida profissional, estavam mais firmes no propósito de lecionar. Essa intenção de ser professor, esse ingresso não acidental marca a personalidade profissional do sujeito.

Noutro polo, os dados ligados à formação académica mostraram que todos os professores do curso de Direito da instituição pública que participaram da pesquisa possuíam formação jurídica, sendo que três deles tinham ainda uma segunda formação, tais como em História, Ciências Sociais e Pedagogia. Dentre os entrevistados da instituição privada, três não possuíam formação jurídica, sendo oriundos de outras áreas, tais como Filosofia,



Teologia, Letras e Ciências Sociais. Circunstância que, embora não tenha direta relação com o objeto da presente pesquisa, foi questionada a um dos entrevistados, aqui alcunhado de “Hobbes”. Perguntou-se a “Hobbes” se considerava o fato de não ter formação jurídica algo prejudicial ou vantajoso para o desempenho de suas funções no curso de Direito. Ao que “Hobbes” respondeu:

Creio que é conveniente especialmente nessa fase inicial da formação que os alunos tenham contado com professores de diversos cursos. O problema é que as disciplinas iniciais são desvalorizadas pelos alunos. Muitos não dão importância, acham que não é Direito, que o Direito mesmo só começa nos períodos seguintes (Participante da pesquisa: Hobbes).

Da fala do citado participante da pesquisa pode-se extrair a percepção de que a formação acadêmica do professor oriundo de uma área diversa do Direito não seria um problema em si, ao contrário, permitiria ao aluno aprofundar-se melhor em textos e questões que não são tipicamente trabalhados pelos “operadores do Direito”. Contudo também é possível notar certa dificuldade em demonstrar para os estudantes a relevância das disciplinas propedêuticas e como elas estariam ligadas às disciplinas mais técnicas e à sua futura atuação profissional.

Ainda quanto à formação dos entrevistados, viu-se que na instituição privada, com exceção de um deles, todos os professores são oriundos de bacharelado, uma formação que não tem objetivo na preparação de futuros professores, mas que se destina a uma atuação mais ampla no mercado. Essa realidade mostrou-se um pouco diferente na instituição pública, onde metade dos entrevistados possuía formação pedagógica.

Sabe-se, contudo, conforme tratado anteriormente, que os diplomas legais que regulamentam no Brasil a docência no ensino superior são genéricos e lacônicos acerca das exigências para o exercício docente. Nesse sentido, constata-se que há uma ausência de formação pedagógica para o exercício da docência universitária tanto em âmbito nacional como internacional. Para diversos autores, tais como Lauxen, Franco e Gianezini, (2018, p. 127), Cunha (2010c, p. 50), Pimenta e Anastasiou (2002, p. 38) e Broilo et al. (2010, p. 83), é um contrassenso que se exija formação pedagógica para a docência na educação infantil, fundamental e média, mas não para a atuação em cursos de nível superior.

Deste modo, conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 104), na maioria das vezes os professores universitários nunca pararam para ser questionar e refletir sobre sua própria profissão, sobre o significado de ser professor. O acesso para a docência ocorre de modo automático, em formação e ocasionando, muitas vezes, prejuízos aos processos de ensino e

aos seus resultados. A questão é ainda mais patente dentre os professores dos cursos de Direito, profissionais que não tiveram a oportunidade de discutir e melhor conhecer os elementos próprios da teoria e da prática docentes.

O que se percebeu, não somente pelos estudos bibliográficos, mas também pelos dados dos participantes da pesquisa, é que, considerando todos os entrevistados, a formação dos professores universitários do Direito ocorre principalmente nos cursos de Pós-Graduação, mas estes possuem natureza e objetivos distintos da preparação para a docência.

Um dado curioso da pesquisa dá conta de que, embora os próprios professores de ambas as instituições reconheçam a ausência da formação no campo pedagógico, na instituição privada, onde tal ausência se dá de modo mais acentuado, os entrevistados não demonstraram grande preocupação com esse fato. Foi um consenso entre os professores das duas instituições que o aprendizado da docência ocorreu em grande parte ou totalmente na prática de sala de aula, mas cinco dos entrevistados da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” afirmaram que os professores da instituição possuem ainda assim a preparação necessária e se mostraram satisfeitos com a formação pedagógica anual fornecida pela instituição, um curso com duração de uma semana e que seria de participação obrigatória. Ademais, seis dos entrevistados desse grupo associam a profissão docente a uma espécie de vocação, de modo que aqueles vocacionados ao trabalho de professor amariam a profissão e seriam também profissionais melhores. Entre os professores com formação jurídica e vinculados à instituição privada, evidenciou-se ainda um esforço recorrente pela atualização quanto às questões de natureza técnico-legal, mas, não somente entre esses, percebeu-se certo conformismo no que tange à formação pedagógica.

Das falas dos professores ligados à “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, extraem-se opiniões bem diferentes do que se registrou na instituição privada. Apenas dois professores falaram que não era possível avaliar a preparação pedagógica de seus pares, ou por ter uma natureza objetiva ou pela falta de contato direto com a sua prática. Os outros seis professores demonstraram preocupação com essa limitação formativa por associá-la às dificuldades de relacionamento professor-aluno e dificuldades com a elaboração e aplicação de avaliações. Vejamos algumas falas dos participantes da pesquisa sobre o assunto:

Nós nos deparamos com muitos problemas ligados à relação de professor aluno. Falta aos professores o saber pedagógico. Falta compreender as diferenças dos alunos no aprendizado. Maior parte de nossos professores são 20h somente 3 são dedicação exclusiva. Na maior parte dos casos a docência tá em segundo lugar. Muitas vezes o tratamento com os alunos é tão formal quanto em um tribunal.

Quando comecei a lecionar na UFAC professores queriam ser tratados pelo título de doutor. Eles me chamavam de doutor e, quando eu respondia chamando-os de professor, sentia que eles achavam aquilo estranho. Essa cultura tem mudado, mas vejo que muitos professores ainda se identificam mais com outras atividades (Participante da pesquisa: Galileu).

No Direito não. Eles são juízes, advogados, procuradores... Eles têm uma profissão na qual são reconhecidos lá fora e isso pesa muito. Eles sabem passar o conhecimento, mas não há formação pedagógica (Participante da pesquisa: Juliana).

De maneira insuficiente porque seria necessária uma complementação pedagógica maior. Não são trabalhados esses aspectos no mestrado (Participante da pesquisa: Amigo).

No que se refere à perspectiva de docência como vocação, citada nas falas sobre a natureza da profissão docente e nas falas sobre o motivo da escolha dessa carreira, importa firmar que a consideramos equivocada. Por isso é pertinente trazer as esclarecedoras palavras de Campos e Almeida, quando dizem:

(...) a opção por se tornar professor, quer seja na educação básica ou superior, exige formação. Não se nasce para ser professor ou professora e, constituir-se como tal, implica em apreender o percurso formativo, descobrir as relações e os modos como cada um ingressa e vive a docência, pois a formação profissional está intimamente relacionada às vivências e interações estabelecidas com o meio e com as pessoas que compartilham e interferem, de forma direta ou indireta, nesse processo (CAMPOS; ALMEIDA, 2019, p. 23).

Note-se que a perspectiva de docência como vocação é nociva ao professorado, pois desvaloriza a atividade como profissão e desconsidera a relevância da formação pedagógica inicial e continuada. Não se pode desconectar o conceito de docência da formação continuada, da permanente reflexão sobre suas vivências, da reelaboração de suas práticas.

O professor “Brother”, graduado em Ciências Sociais e com 16 anos de docência, colocou o seguinte: “me acomodei muito na docência, como lecionei em instituição privada e não há a cultura de produção científica. A docência não é minha atividade principal e optei por não seguir a formação”. Vê-se que há certa incompreensão quanto ao que seria o processo de formação docente, confundindo-se tal formação com as atividades acadêmicas de pesquisa. Ora, é fato que, por princípio constitucional consagrado no art. 207, ensino, pesquisa e extensão são dimensões indissociáveis, apesar disso, distintas, assim como a preparação para o exercício dessas atividades.

A unanimidade dos entrevistados das duas instituições apontou para o fato de que norteiam em grande parte sua atuação docente com base da experiência prática vivida em sala de aula e ainda na prática de seus antigos professores considerados bons. Dois

professores vinculados à instituição pública e que tinham formação pedagógica somaram a isso os estudos e cursos voltados para a docência. E mesmo o prof. “AMH”, único do grupo vinculado à instituição privada oriundo da licenciatura, afirmou que norteava sua prática com base nisso. Nesse sentido, veja-se o que disseram os professores “Cássio” e “AMH”:

Norteei minha prática pedagógica inicialmente nos bons professores da minha graduação, depois procurei me aperfeiçoar, ficando mais criativo e dinâmico na sala. O mestrado em educação contribuiu bastante, pois nos dá um olhar crítico sobre a educação. Passa a entender que o ensino é particularizado. (Participante da pesquisa: Cássio)

Sou professor há 13 anos, mas há apenas 05 anos na educação superior. São coisas diferentes. Na educação superior me inspiro nos colegas com mais experiência que eu, aqueles que eu considero bons profissionais, e nos meus professores da graduação (Participante da pesquisa: AMH).

Por essas duas questões, a incompreensão quanto à natureza da formação pedagógica e sua evidente carência, os dados da pesquisa demonstram urgência na ênfase da formação didático-pedagógica.

Os três professores da instituição privada que se mostraram insatisfeitos com a formação pedagógica anual fornecida pela instituição, não por considerar que fosse ruim, mas insuficiente, têm em comum experiências formativas de natureza pedagógica. Um por ser licenciado em letras e outros dois por terem ingressado em cursos voltados para a formação docente. Disse, por exemplo, a professora “Ana”: “acho que a formação não deveria ser pontual, resumida a uma semana, deveria ser constante. Poderíamos ter mais encontros para discutir as questões pedagógicas”. Consideramos muito importante essa contribuição da professora Ana, uma vez que vai ao encontro da percepção de que a formação continuada é desenvolvimento profissional (desenvolvimento na/da profissão), em contraponto aos cursos pontuais entendidos como treinamento em serviço. É preciso desmistificar essa percepção da formação continuada como reparação de deficiências oriundas da formação inicial ou mesmo como treinamento. Entretanto, o entendimento de que a formação continuada é permanente desenvolvimento profissional, exige que os professores tenham condições estruturais e financeira também para se dedicar à pesquisa e intervir ativamente em seu processo formativo. Para isso, portanto, é preciso autonomia profissional para decidir sobre sua formação, além de uma formação inicial de qualidade, que lhe permita formar alicerces sólidos para a prática docente.

Ademais, chama atenção o fato de que, com exceção de um entrevistado na instituição privada e de dois entrevistados na instituição pública, todos os demais possuem outro ofício além da docência. Isso nos ajuda a compreender, nos dá indícios sobre a

identidade profissional dos professores de Direito e, por consequência, a concepção de ensino por esses implementada, que está ligada ao modo como esses profissionais se identificam. Um professor tende a pensar a sala de aula como um tempo e espaço formativos, de uma perspectiva mais ampla, pensando-se em educar para a vida. Um advogado que eventualmente leciona o Direito tenderá a pensar a aula como um momento para transmitir sua experiência e conhecimentos profissionais, afinal é por isso que muitos deles são convidados a lecionar, em razão de seu renome. São grandes advogados, juízes, promotores, delegados, procuradores, não necessariamente bons professores. Assim, é muito comum que os professores de Direito exerça simultaneamente a atividade docente, outras atividades profissionais.

Quando exercem a docência no ensino superior simultaneamente a suas atividades como profissionais autônomos, geralmente se identificam em seus consultórios, clínicas, escritórios como *professor universitário*, o que indica clara valorização social do título de professor. (...) entretanto, o título de *professor*, sozinho, sugere uma identidade menor, pois socialmente parece se referir aos professores secundários e primários (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 35).

A docência é comumente tratada como atividade secundária que não exigiria conhecimentos específicos e especializados para sua realização e que, por ser de nível superior, ainda é relativamente valorizada a ponto de contribuir na elevação do status profissional principal. Por coincidência, em ambas as instituições, perguntados se o exercício da docência tem se constituído como atividade profissional secundária ou principal, três dos entrevistados responderam que seria atividade principal, quatro responderam que seria secundária e um disse que seria “meio-a-meio”. O professor “Brother” respondeu “hoje é secundária, mas é prioridade, não troco por nada”. A resposta contraditória (pois não é possível que algo seja secundário e prioridade ao mesmo tempo) pode ser entendida como uma forma de suavizar a informação de que “Brother” dedica mais tempo e esforço a outra atividade que os dedicados à docência, fato que se mostrou mais evidente ante a afirmação deste de que tem planos concretos de se dedicar exclusivamente à sua segunda atividade dentro de dois ou três anos.

Também foi perguntado aos entrevistados como eles se identificam quando, em um ambiente externo à universidade, eram questionados sobre qual seria sua profissão. Ao que apenas metade dos entrevistados em ambas as instituições respondeu que se identificam como professor. Aqui é preciso considerar que tais números sofrem influência da situação na qual os dados foram coletados, pois os participantes estavam sendo entrevistados na qualidade de professores do ensino superior e é natural que os mesmos desejem deixar

evidente na pesquisa se bom grau de envolvimento e dedicação à docência. Partimos do pressuposto de que os participantes foram totalmente honestos e sinceros em suas respostas, mas não se pode descartar a subjetividade humana e a influência do meio sobre o indivíduo.

A pesar disso, durante a entrevista muitos dos professores, com destaque para o professor “Brother”, demonstraram muita empolgação ao falar de seu trabalho docente. Foi perceptível que esses profissionais gostavam de dar aulas e tinham, não obstante o longo tempo de docência, ainda entusiasmo pela sala de aula.

No bloco de questões ligadas à seara pedagógico-epistemológica, conforme já dito, buscou-se entender as intencionalidades do trabalho pedagógico desenvolvido e qual a visão e importância dada pelos professores do curso de Direito à pedagogia e como entendiam a relação da pedagogia geral e específica no âmbito da formação jurídica. É certo que um professor que reflete sobre o seu fazer pedagógico precisa ter claro em sua mente as bases teóricas daquilo que leciona e do modo como leciona, precisa compreender o que fundamenta o planejamento e organização do ensino e aprendizagem.

No âmbito dos “operadores do Direito” há aqueles que defendem, embora minoritariamente, que o Direito não seria uma ciência, mas sim um sistema de leis, de modo que o papel do professor seria o de esclarecer aos alunos o funcionamento do sistema jurídico para que esse possam aplicar tais regras em sua futura atuação profissional. Uma percepção assim, positivada<sup>29</sup> e tecnicista, contrariaria frontalmente a concepção de prática docente defendida nesse trabalho, humanista e humanizadora. O Direito é valorativo e humano, é uma práxis e, como tal, é também transformador da sociedade. Por esses motivos, foi questionado aos entrevistados se entendem o Direito como uma ciência e o porquê de suas respostas. A totalidade dos professores entrevistados se posicionou favorável ao status científico do Direito. Nas palavras dos entrevistados:

Sim, com certeza, é uma ciência social aplicada, que se ocupa com a organização normativa da sociedade. O Direito enquanto sistema normativo surge com as primeiras comunidades, mas o Direito enquanto ciência surge no momento em que o homem começa a refletir sobre a natureza, legitimidade e eficácia das normas. Surge como ciência filosófica e, mais tarde, ganha certa autonomia metodológica. (Participante da pesquisa: Newton).

Sim, uma vez que estuda um conjunto de normas, regras e a sociedade. É uma ciência social (Participante da pesquisa: Mel).

---

<sup>29</sup> Perceba-se que a expressão aqui usada é “positivada” e não “positivista”. Assim, não se faz restritamente referência nem à vertente do positivismo francês, cujo principal expoente seria Auguste Comte (1798-1857), nem ao positivismo jurídico alemão, cujo principal representante seria Hans Kelsen (1881-1973).

É uma ciência social porque estuda a sociedade, a organização, a justiça (Participante da pesquisa: Prof).

O que o constitui como uma ciência é a percepção dos elementos constitutivos da ciência, como orienta descartes. Há uma dogmática, mas também princípios, postulados e uma prática que a faz ser ciência social (Participante da pesquisa: Cássio).

Aliado a sociologia dá uma profundidade de compreensão e transformação da sociedade. O Direito, mais que a sociologia, tem essa capacidade de transformação da sociedade, com base nos parâmetros sociológicos (Participante da pesquisa: Brother).

Natural que as respostas em geral não tenham sido as mais elaboradas, uma vez que os professores não foram antecipados de quais seriam as perguntas e dado que o roteiro de entrevista era longo, exigindo dos participantes certa praticidade nas respostas. Apesar disso, fica claro que os professores defendem o caráter científico do Direito, compreendido não somente como uma ciência social (não restrito, portanto, ao arcabouço legislativo), mas também compreendido na sua dimensão transformadora.

Quando questionados acerca do que entendiam por Pedagogia e por Didática, entretanto, tivemos posturas dissemelhantes entre os dois grupos de docentes. Os professores da instituição privada mostraram ter uma concepção mais tecnicista se não do papel da docência, pelo menos do papel desses campos do saber. Com exceção da professora “Ana” que disse que a pedagogia e a didática seriam ciências da relação ensino-aprendizagem, tratando-as de modo mais amplo que em uma abordagem instrumental, mas ainda sem diferenciar coerentemente uma da outra, os demais entrevistados apresentaram respostas na linha do que segue:

Os estudos de filosofia me levam a crer que é uma ciência de caráter instrumental que busca estudar e delinear os mecanismos de aprendizagem. A didática se volta à execução dessas formas de aprendizagem (Participante da pesquisa: Cássio).

É um auxílio para que o professor possa transmitir aquilo que é relevante na matéria. Prefiro apresentar coisas mais fáceis e permitir que o aluno pesquise (Participante da pesquisa: Hobbes).

Pedagogia são teorias da educação e didática é a atuação em sala de aula, na transmissão do conhecimento (Participante da pesquisa: AMH).

Compreendo a didática como forma de se transmitir o conhecimento, forma de ser um interlocutor do conteúdo para um receptor. A forma de se transmitir é tão importante quanto o conteúdo. É preciso buscar interagir com a turma, colocá-los como protagonistas do processo, trazendo a teoria para o contexto social deles. Muitos enxergam a filosofia e sociologia como desagradáveis, porque muitos não envolvem a realidade dos alunos. Quando se faz isso, surte efeitos, eles gostam da disciplina e adquirem gosto pelo conteúdo (Participante da pesquisa: Brother).

Dois aspectos ficaram evidentes com as respostas dos professores da instituição privada: a unanimidade dos participantes da “Instituição de Ensino Superior Participante nº

02” não diferencia claramente Pedagogia de Didática; três quartos dos entrevistados atribuem a elas um papel estritamente instrumental. Ademais, cinco dos oito entrevistados afirmaram que os docentes do curso de Direito possuem os saberes pedagógicos e didáticos necessários ao exercício da docência. Alguns afirmando que no passado próximo essa realidade era diferente, que os professores estariam mais preparados agora e que a semana pedagógica anual oferecida pela instituição, assim como os critérios de seleção de professores ajudariam muito na melhora da qualidade do trabalho docente.

Mas, quanto às falas dos professores é preciso fazer ressalvas. Ora, Pedagogia e Didática não são um conjunto de técnicas, tampouco são a mesma coisa. De modo sintético pode-se dizer que a Pedagogia seria a ciência da educação, enquanto a Didática, área da pedagogia, poderia ser entendida como teoria do ensino. É comum a compreensão de que a Didática se resume às técnicas eficazes para transmissão do conhecimento, mas essa percepção está equivocada e possui efeitos negativos na educação superior, conforma apontam Pimenta e Anastasiou:

No caso da docência universitária essa expectativa também se traduz em alguns mitos. Um deles relaciona-se ao resumir a preparação docente universitária a uma disciplina pedagógica, considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Dialética, teoria do ensino, apenas como corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino. Outro mito é considerar o campo Pedagógico e o da Didática como restritos às questões da aprendizagem de crianças e adolescentes. Outro ainda é o reduzir a docência ao espaço escolar. Há, por fim, o entender a Didática como um campo disciplinar em competição e conflito com os demais campos disciplinares (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 47-48).

Felizmente, essa percepção se mostrou compartilhada pelos professores da instituição pública, pois, mesmo aqueles sem formação pedagógica, apresentaram definições mais coerentes. Ademais, seis professores ainda se empenharam no sentido de diferenciar as duas coisas a exemplo das falas que se seguem:

A pedagogia é a ciência que tem por objetivo o estudo da educação, no processo de ensino-aprendizagem, enquanto que a didática são os meios e métodos de transmissão do conhecimento ao educando, na busca da eficiência e qualidade do ensino (Participante da pesquisa: Vera).

Não sei se há uma definição absoluta, mas entendo a Pedagogia como uma ciência da educação ou das teorias educacionais, enquanto que a didática está ligada às técnicas de ensino-aprendizagem, mas associada às diretrizes pedagógicas. (Participante da pesquisa: Junior).

Quando questionados se compreenderiam a formação superior como continuidade da educação escolar, todos os professores afirmaram que sim, mas não souberam desenvolver bem em que sentido se daria essa continuidade, levando a crer que não haviam



parado para pensar bem sobre essa relação ou mesmo se as funções da educação escolar seria a mesma da universidade. Ademais, quando questionados acerca da função da graduação no contexto dos cursos de formação jurídica, os entrevistados deram três tipos de respostas. O primeiro tipo apresentado pelo prof. “Brother” que disse: “A graduação é uma gota no oceano. É o momento em que o estudante toma conhecimento de sua área, mas é para abrir os horizontes para o aluno. A graduação forma muito pouco, aprende-se mais no estágio e na prática”. Daqui depreende-se que a função da graduação seria a de apresentar as possibilidades de futuro aos alunos dentro da sua área. Algo muito específico e que, portanto, certamente faz parte de suas funções, mas que não as totaliza. Ademais, há certa confusão entre graduação e ensino, além de certa descrença na capacidade que o ensino tem para a formação profissional, atribuindo maior crédito ao estágio.

Quatro entrevistados da instituição pública e cinco da instituição privada apresentaram respostas ligadas à concepção de humanização e formação do senso crítico, como, por exemplo, a resposta de Hobbes que disse: “Antes de tudo [a graduação] é uma formação para a pessoa humana, humanização, possibilitando uma vida melhor. Especificamente no Direito é uma formação que possibilita a sua compreensão como ciência e como ajuda para viver a justiça”.

Três entrevistados da instituição pública e três da instituição privada apresentaram uma visão da graduação mais restrita à futura atuação profissional dos estudantes. A prof. “Mel”, por exemplo, disse que a função da docência no contexto dos cursos de formação jurídica seria a de “formar os atores principais da justiça”, resposta que também parece coerente, mas que demasiadamente abstrata, não dizendo em suma muita coisa. Daí que duas questões surgem da resposta dada: O que seria formar? Formar com que intencionalidade? Feitas essas questões para a entrevistada a mesma respondeu: “Formar é instruir, é esclarecer as coisas para o aluno pra que ele se torne um bom profissional, um profissional competente”.

Quando questionados especificamente acerca da função da docência nos cursos de Direito, os entrevistados se dividiram basicamente em três grupos. O primeiro grupo, formado por cinco entrevistados da instituição privada, que limita a docência a algo como as funções de um *coach*, que deve instruir, treinar e motivar para o sucesso profissional; um segundo grupo, formado por três professores da instituição privada e quatro professores da instituição pública que vê o professor como alguém que inquieta os alunos e os instiga a

conhecer; e um terceiro grupo, formado por quatro professores da instituição pública que descreve a docência pela função de mediadora do processo de aprendizagem.

Das respostas acima citadas – ligadas à relação entre formação superior e educação básica, e também das ligadas à função da graduação e da docência no contexto dos cursos de formação jurídica – percebe-se que muitos dos entrevistados jamais haviam parado para refletir sobre essas questões. Houve muita dificuldade para a elaboração das respostas e muitos sequer entenderam perfeitamente o que lhes era perguntado. Com outros professores a sensação foi de que haviam assumido a prática tradicionalista como natural de tal modo que uma pergunta abordando a função da docência não fazia muito sentido. Há de certo modo, por parte de muitos dos entrevistados, uma ausência de referências sobre o sentido/concepção de universidade e o papel da universidade no processo de formação humana, e não somente profissional. Carência essa que seria melhor diante de uma formação inicial e continuada voltada para o exercício da docência.

Ressalte-se que, conforme Piazza e Felício (2015, p. 58), “O professor tem como missão estimular o aluno a tornar-se intelectualmente independente, pensar sozinho, construindo o pensamento e o raciocínio necessário para o aprendizado daquela disciplina e fundamental no ensino do Direito”. Ver o professor como um mero motivador ou como um transmissor de conteúdos seria limitá-lo a uma pequena fração da docência.

Quando os entrevistados foram questionados acerca da relação existente entre conhecimento prático e conhecimento científico produzido e sistematizado, houve novamente a princípio certa incompreensão por parte de alguns professores sobre o que a pergunta tratava, mas, após uma breve explicação, a unanimidade dos entrevistados defendeu que teoria e prática eram indissociáveis, complementares e que não haveria subordinação entre essas duas esferas.

A razão desse questionamento está no fato de que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 184), a compreensão de subordinação entre o conhecimento teórico e conhecimento prático aplicado, entendendo-se o teórico como derivado do científico, externo e independente da instituição educativa, estaria alinhada ao enfoque de docência técnica ou academicista. Ainda segundo as autoras, o que caracterizaria a ciência pós-moderna seria precisamente a superação desse dualismo, a superação do conhecimento fragmentado ao se revalorizar os estudos humanísticos. Logo, é importante saber que os

professores entrevistados não se alinharam, pelo menos no que se refere a suas concepções epistemológicas, ao enfoque de docência técnica ou academicista.

Agora, tratando diretamente da prática pedagógica, todos os entrevistados disseram gostar muito do ambiente da sala de aula e a grande maioria disse que se prepara bastante para cada aula. A exceção foi apenas a de uma das entrevistadas, vinculada à instituição pública, que mostrou absoluta insatisfação com a docência, não esmiuçando os motivos de tal decepção.

Sobre a preparação e planejamento para a aula, o professor “Brother”, disse: “como já tenho muito tempo de docência com as mesmas disciplinas, vou pra aula só com um pincel e trabalho as teorias do conteúdo com os assuntos mais vistos”. Os demais entrevistados coincidiram em afirmar que a preparação pra aula ocorria utilizando livros, periódicos, doutrinas e informativos. Destaque para “Mel” que acrescentou que era “concurseira” e que, portanto, levaria para a sala os conteúdos relevantes para as provas de concurso, e para “T” que afirmou também focar nos conteúdos voltados para os exames nacionais.

Contudo, ao serem questionados sobre o que mais valorizam na formação dos alunos, se os conteúdos técnicos ou uma dimensão mais humanista do Direito, seis dos professores da instituição privada e três da pública responderam que ambas as dimensões são igualmente relevantes e dois professores da instituição privada e cinco da pública responderam que valorizam mais a dimensão humanista.

Para mais, em ambos os grupos os entrevistados contaram as várias formas como tentam implementar um ensino mais humanista, como, por exemplo, evitando aulas expositivas, organizando debates sobre a matéria, incentivando a comunicação e participação dos alunos, promovendo júris simulados e procurando ser acessível aos alunos mesmo externamente à sala de aula.

Percebe-se, deste modo, que os entrevistados possuem certo ímpeto pela formação humanista e humanizadora, há um desejo de formar para a crítica, autonomia e superação das contradições sociais. Carece-se, a pesar disso, de maiores esforços institucionais a fim de propiciar aprofundamento pedagógico, “é preciso discutir a diferenciação entre treinamento e formação, ciência e tecnologia, informação e conhecimento e seu compromisso com o social ou com o capital” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 173-174).

Sabe-se que “de maneira geral, a visão dos docentes sobre as turmas de alunos com que trabalham é bem pouco positiva”. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 229). Por esse motivo também foi questionado aos professores como enxergam a postura de seus alunos, se interessados ou desinteressados, se individualistas ou trabalhavam bem em grupo, se passivos ou se tinham postura ativa. E, com exceção de dois entrevistados em cada grupo, a maioria dos professores apontou desinteresse dos alunos pelas disciplinas, especialmente pelas disciplinas propedêuticas como Filosofia, Teoria Política e História. O professor “Hobbes” que leciona Filosofia Geral e Jurídica atribui tal desinteresse às maiores exigências de leitura. Para ele, os alunos não tem a cultura de estudar Filosofia: “em países como a Finlândia, por exemplo, os alunos são habituados com filosofia desde cedo, mas no Brasil não é assim que funciona”. Entretanto, a maioria dos participantes atribui esse desinteresse a uma cultura “concurseira” que tem ganhado bastante força nas últimas décadas. Diz o professor “Amigo”: “a maior parte dos alunos ingressa no curso pensando no serviço público e parra isso são mais importantes os saberes técnicos. Questão de concurso cobra letra de lei e não a ética aristotélica”.

Uma das principais razões desse desinteresse pode está não necessariamente em uma suposta preguiça de ler (uma vez que disciplinas técnicas também exigem bastante leitura), mas no modo como os alunos foram ensinados a ver os estudos, em uma perspectiva conteudista, uma perspectiva que valoriza muito mais a memorização que a reflexão. Veja-se o que dizem Pimenta e Anastasiou:

“Os alunos que chegam à universidade vêm de um sistema de ensino que centralizou os esforços de seus últimos três anos escolares na direção do vestibular. Na maioria das vezes, a memorização foi a tônica dominante, com o uso de recursos mais variados para conseguir sucesso na memorização do material apreendido. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 233).

De fato, especialmente no Ensino Médio, período que diretamente precede o ensino superior, os alunos passam a ser pressionados a apresentar resultados objetivos de um modo bem mais intenso, deles se espera êxito no vestibular, espera-se que tenham no cérebro um disco rígido de computador e não a mente de um filósofo, os sentimentos de um artista ou as preocupações de um sociólogo. Desse treinamento intensivo restará certamente uma herança castradora.

De fato, foi possível observar grande desleixo dos alunos em relação às disciplinas filosóficas. Nas aulas de Direito Civil I, por exemplo, tinha-se boa frequência de alunos, respeito aos horários de início e término, atenção ao conteúdo, dúvidas... Embora fosse

também uma aula tradicionalista, centrada no conteúdo, muito pela natureza da disciplina, os alunos interviam com maior frequência do que nas aulas de Filosofia Jurídica, por exemplo.

Nas aulas de Filosofia Jurídica observadas, o professor alternava entre a leitura textos e explicações sobre o que tinha lido. Em uma das aulas contou com a ajuda dos alunos para a leitura, mas nunca para o comentário ou para debater o que estava sendo colocado embora tenha tentado insistentemente convidá-los a comentar. Já nas aulas de História do Direito, a professora optou pela dinâmica da apresentação de seminários em grupo para fins de avaliação. A técnica logrou êxito em envolver os alunos nos debates acerca da matéria embora não tenha sido suficiente para desvincular a centralidade da pessoa da professora ou mesmo do conteúdo sistematizado. Mesmo quando era um aluno a apresentar o conteúdo os demais estavam sempre prontos para se voltar à professora quando essa decidisse tomar a palavra. Ademais, o trabalho sempre parecia não ser apresentado para a turma, mas para a avaliadora e, em nenhum momento observado, o conteúdo foi relacionado ao Direito atual ou problematizado.

Segundo Cunha (2010a, p. 32), um dos grandes problemas do ensino na atual perspectiva de educação universitária reside na sua lógica organizacional conteudista. O elemento fundamental do ensino permanece no conteúdo, pré-requisitos e em suas partes, sem maiores considerações acerca dos sujeitos da aprendizagem ou mesmo do contexto em que a aprendizagem deveria ocorrer.

Perguntou-se ainda aos entrevistados se eles, na prática docente, procuravam levar em consideração as características pessoais dos alunos e, se sim, de que modo isso ocorreria. No tocante a isso, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 232) chamam a atenção para a necessidade de se identificar quem são realmente os alunos, com quem se compartilhará o aprendizado, pois, o processo de ensinagem só se perfaz tomando-se o aluno como sujeito.

Nesse sentido, a unanimidade dos professores respondeu que sim, buscavam levar em consideração as características pessoais dos alunos. A maioria dos professores ponderou, contudo, que o grande obstáculo para essa individualização estaria no grande número de alunos por sala. Nessa linha se tem a fala do prof. AMH: “Também levamos em consideração as características pessoais dos alunos, mas há turmas grandes e são muitas turmas. Por isso que tiramos pelo geral, pelas características predominantes na turma. Modulamos a aula a partir daí”. Alguns professores ainda se queixaram do excesso de

trabalho decorrente do atendimento aos alunos em razão da constante demanda destes por meio de mensagens pelo aplicativo de celular Whatsapp e por e-mail.

No que diz respeito ao modo que os professores levavam essas características em consideração, alguns entrevistados disseram que pediam aos alunos para se apresentar e os questionavam acerca de seus interesses com o curso, outros entrevistados disseram que conhecem muitas vezes inclusive a família dos estudantes, que procuram ganhar intimidade e que fazem um trabalho de aconselhamento quando estes estão em dificuldades. Quando os entrevistados foram impelidos a justificar suas respostas, dizendo de que modo levavam em consideração as características pessoais dos alunos na sala de aula, muitas respostas foram no sentido de requerer a participação desses alunos em decorrência de uma maior ou menor desenvoltura com as palavras.

Nas observações de aula foi possível perceber que muitos dos professores entrevistados tinham certa familiaridade com alguns de seus alunos, chamando-os pelo nome, fazendo brincadeiras relacionadas a gostos e características pessoais e eventualmente demonstrando conhecer inclusive familiares desses alunos. Entretanto foram casos pontuais e, embora essas proximidades tenham um ganho para a qualidade da aula por gerar uma interação entre professor e alunos, não se percebeu qualquer alteração na estrutura da aula no sentido de relacionar os conteúdos com a vida daquela comunidade. As aulas observadas certamente não foram planejadas ou realizadas tendo-se em conta o contexto social, cultural, político e econômico, de modo que inclusive as aulas de Filosofia, Teoria Política, História do Direito poderiam ter sido ministradas na Alemanha que, mudando-se o idioma, nada mais precisaria ser mudado.

Questionados sobre os métodos de avaliação dos alunos, novamente as instituições pública e particular voltaram a se apresentar como realidades distintas. Na instituição privada, ficou claro que as avaliações seguiam diretrizes institucionais e que, em determinados momentos, eram inclusive elaboradas coletivamente pelos professores com a coordenação da direção institucional.

Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” o rendimento escolar seria em tese aferido mediante 04 avaliações parciais bimestrais, havendo a realização de provas por disciplina (1ª e 3ª avaliações), bem como provas unificadas (provões) (2ª e 4ª avaliações). Os entrevistados da instituição privada disseram unanimemente que seguem as políticas da instituição e que também lhes é permitido realizar um trabalho valendo três

pontos para complementar os sete pontos das avaliações do primeiro e terceiro bimestres. Desta forma, dos quatro bimestres anuais, o primeiro e terceiro eram avaliados pelo professor mediante uma prova elaborada por ele mesmo e por um trabalho adicional. Mas, no segundo e quarto bimestres, haveria um provão completamente objetivo, composto por 60 questões e cuja nota geral era atribuída a todas as disciplinas.

Muitos professores da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” não aprovavam essa forma de avaliação, pois, segundo “AMH”, “se um aluno fosse muito mal em determinada disciplina, seria penalizado nas demais disciplinas também”. Além do que o provão era, em suma, uma falsa proposta de interdisciplinaridade. Cada professor continuava a elaborar suas questões individualmente e tendo em conta apenas o que tinha sido trabalhado em suas aulas, sem qualquer relação entre temas de outras disciplinas.

Por isso, em 2020, o sistema de avaliação teria sido questionado pelos docentes e mudou, permanecendo a orientação quanto à aplicação de provas e trabalhos que valem sete e três pontos em cada bimestre, mas excluindo-se o provão. Segundo alguns dos professores dessa instituição, as provas visam aferir a apropriação pelos alunos dos conhecimentos sistematizados, enquanto os trabalhos, além de avaliar conhecimentos, seriam úteis ainda para aprimora à desenvoltura dos alunos, sua capacidade de comunicação e sua capacidade de trabalho em equipe.

Pondere-se que no período da quarentena em razão da pandemia Covid 19, as aulas na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”, assim como nas maiorias das instituições privadas do Acre, não foram suspensas, passou-se a ministrar aulas na modalidade on-line. As avaliações bimestrais, por esse motivo, também não foram suspensas, mas adotou-se uma política excepcional e temporária, resgatando-se o provão, mas valendo apenas cinquenta por cento da nota, sendo que os outros cinquenta por cento seriam atribuídos mediante a realização de trabalhos.

Pelas falas dos entrevistados vinculados à “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”, extrai-se que a instituição pública confere maior liberdade aos docentes para a elaboração e aplicação das avaliações. Haveria uma orientação geral pela aplicação de provas escritas, mas tal orientação não teria poder normativo. Apesar disso, todos os professores disseram utilizar técnicas tradicionais de avaliação, predominando a avaliação escrita e objetivando aferir os conhecimentos técnicos dos alunos. Tais fatos refletem o que aponta o professor Ignácio, conforme segue:

Em se tratando dos cursos de graduação em Direito, em que a maioria dos professores não possui nenhum conhecimento nesta área, o processo de avaliação se mostra prejudicado, pois o que se constata é que a postura adotada pelo docente dos cursos de Direito é limitada a selecionar a doutrina que quer trabalhar, apontar a legislação que será cobrada e aplicar prova, na qual os alunos devem repetir a teoria que foi transmitida em aula. (IGNÁCIO, 2017, p. 39)

A ausência de formação pedagógica seria um fator determinante para a manutenção desse modelo tradicional de avaliação, limitada aos conteúdos doutrinários e às normas vigentes. Esse é um problema presente na formação jurídica de todo o país, pois, conforme Francischetto e Pinheiro (2018, p. 343), na maioria das faculdades de Direito do Brasil, o ensino não correlaciona as disciplinas e não correlaciona o Direito com outras áreas. Não se pode perder de mente que o conhecimento significa visão do todo, percepção das causas, consequências, finalidades e desdobramentos.

Quando perguntados sobre como definiriam educação de qualidade foi possível perceber três caminhos escolhidos pelos entrevistados para definir educação de qualidade. O primeiro caminho, adotado por três dos entrevistados da instituição privada e por dois os entrevistados da instituição pública, é evidentemente ligado ao modelo de educação tradicional e associa a educação de qualidade à transmissão eficaz do conhecimento científico e sistematizado. O segundo caminho, adotado por outros três entrevistados da instituição privada e metade dos entrevistados da instituição pública, associa a educação de qualidade à capacidade de despertar no aluno a curiosidade pelo saber. E um terceiro grupo formado por dois entrevistados de cada instituição, que destaca a participação ativa dos alunos como critério da qualidade da educação. No terceiro caminho destacamos a fala do “Cássio” por dizer: “educação de qualidade é aquela que valoriza os professores como sujeitos de suas práticas, dá estruturas para o seu trabalho e conta com a participação ativa dos alunos”. Ademais, destaque-se que a resposta do prof. “Brother” que foi classificada junto ao segundo grupo, mas que carregada de certa ambiguidade, conforme se vê:

A educação de qualidade depende muito da motivação do acadêmico. Paulo Freire falava muito dessa ambição individual de buscar o conhecimento, em despertar a curiosidade do aluno. Se o estudante estiver motivado, qualquer modelo de docência é eficiente. A educação de qualidade é aquela na qual o acadêmico assimila o que o professor quer transmitir, quando o profissional formado está maduro para a vida, quando um formado passa no exame da OAB, quando consegue seu espaço profissional. Isso se vê nos resultados. Nem sempre os melhores acadêmicos se destacam no mercado de trabalho, não sei o porquê, mas isso me intriga. Muitos em que não se aposta se destacam (Participante da pesquisa: Brother).

Vê-se que o professor fala em motivação e chega a citar Paulo Freire como forma de corroborar essa educação centrada no aluno, mas logo assume discurso contrário à



pedagogia da autonomia. O prof. “Brother” define educação de qualidade em razão do sucesso profissional e descreve algo bem mais próximo do modelo de educação bancária.

Destaque-se que Paulo Freire também foi citado por outros dois professores da instituição pública, indicando que, se por um lado não é tão conhecido e estudado quanto poderia, permanece como uma grande referência para o professorado brasileiro.

Questionados sobre se o professor deveria ou não assumir uma postura de neutralidade no exercício da docência, sete entrevistados de cada grupo defenderam que os professores não devem ser neutros, devem se posicionar, devem permanecer atualizados sobre os acontecimentos relevantes a nível nacional e regional para trazer, sempre que possível esses debates para a sala de aula. Três entrevistados de cada grupo fizeram, contudo, ressalvas quanto à “doutrinação dos alunos”, afirmando que o professor deve se acautelar para não impor suas opiniões ou transformar em palanque o magistério. Dois entrevistados da instituição pública (professora “Juliana” e o professor “Galileu”) e um entrevistado da instituição privada (professor “Cássio”), contaram que em pelo menos uma ocasião encontraram resistência por parte de alunos por terem promovido debates em sala de aula. Segundo “Cássio” o debate em questão versava sobre “questões étnicas ou raciais”, mas ambos os professores contaram também que não se intimidaram e que, assim como os demais entrevistados, nunca encontraram resistência da instituição.

Dentre os defensores da liberdade de expressão e de cátedra na relação pedagógica, destaca-se a fala do professor Galileu, que afirmou:

Não há neutralidade. O ato pedagógico tem sempre uma concepção política, uma visão crítica do Direito. É preciso discutir igualdade, justiça, distribuição de renda. Tá bem difícil hoje, porque há alunos hoje que montam grupos no whats para identificar professores marxistas e persegui-los. Há um número considerável de alunos da elite econômica do estado e um grupo religioso que são contra essa concepção dialética e social do Direito. São contra as pautas das minorias, eles brigam mesmo. Mas eu não me intimidei com essas coisas e acabo batendo de frente com essas falas medievais (Participante da pesquisa: Brother).

Os professores “Copérnico” e “AMH”, únicos a assumir um discurso pela neutralidade do professor em sala de aula, justificaram sua posição dizendo:

Professor não deve abrir debates políticos em sala de aula. É sempre algo muito controvertido e prejudica o equilíbrio da turma. Manter-me neutro não impede que eu seja um professo crítico (Participante da pesquisa: Copérnico).

O professor deve permanecer neutro, porque não é bom que ele se posicione contra o estado. Deve focar no ensino, na teoria, sem emitir opinião, sem incentivar debates desnecessários. Sempre sai alguém melindrado dos debates em sala. Eu mesmo já cometi esse erro falando do desastre da Samarco. Mas os alunos começam a falar de política, da gestão desse ou daquele governo e foge da aula.

Tratar de questões políticas não é legal. O professor deve ser um mediador e não um incentivador de discursões (Participante da pesquisa: AMH).

Contraditório é o fato de que esses dois professores que defenderam a neutralidade no exercício da docência também defenderam que a educação jurídica precisaria ser humanizada e que isso ocorreria “levando-se o aluno a refletir sobre as questões concretas, problematizando a lei”. Ainda segundo “AMH”, “o estudo do Direito precisa levar em consideração também fatores humanos, sociais, culturais, considerando o Direito além das leis. Não é a lei pela lei. É a lei como sistema de organização social”. Não ficou claro como seria possível implementar uma formação humanizadora sem uma real liberdade para o debate sobre essas questões.

Percebe-se, felizmente, que os professores entrevistados em sua grande maioria têm plena consciência de que o processo educacional de qualidade não decorre de uma formação neutra e que, portanto, as crenças positivistas recentemente ressuscitadas no debate público precisam ser combatidas, pois atentam não somente contra a liberdade de cátedra, mas também atentam contra a educação de um modo geral.

Apesar de a grande maioria dos professores defenderem que não há neutralidade na atuação dos professores e que os mesmos devem se posicionar e contextualizar o Direito, na grande maioria das aulas presenciadas, os professores se mantiveram estritamente vinculados aos livros, apostilas ou códigos, sem desvios sequer acidentais.

Dessa falta de sintonia entre o que os professores afirmam nas entrevistas e aquilo que os professores praticam em sala de aula, depreende-se que os entrevistados se apropriaram do agradável discurso de educação crítica e humanizadora, mas não refletiram sobre o significado real disso. A defesa de um Direito para além das leis escritas e dos conhecimentos sistematizados não tem se traduzido em uma prática com os mesmos princípios.

Frise-se, contudo, que há um esforço ainda que tímido por fugir do tradicionalismo expositivo. Há um desejo de mudança, de engajar os alunos, de transformar, mas não se tem claro o modo de fazer isso e ainda atender as expectativas do mercado, dos alunos e da instituição. Uma dessas tentativas de sair um pouco do mesmismo da aula expositiva se vê na organização e realização dos júris simulados. Essas dinâmicas demonstraram ser muito efetivas para conquistar o engajamento dos alunos que ficaram muito empolgados em participar da atividade. Além disso, trata-se de um ensaio do que seria a aplicação do Direito na vida das pessoas, do poder de impacto que as leis e atuação profissional dos juristas têm

na realidade. Essa dinâmica, utilizada pelo prof. “Cássio”, tendo por base o famoso caso da Eliza Samúdio, e em outro momento pelo prof. “AMH”, tendo por base a obra Crime e castigo, de Dostoiévski, gera uma reflexão nos alunos que vai além da técnica.

No que diz respeito à orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos, vemos novamente relatos que distinguem a realidade dos dois grupos de professores. Os professores da rede pública mostraram grande insatisfação com a formação continuada oferecida pela instituição, alguns chegando a afirmar que somente participaram de um único ciclo formativo durante todo o período em que estiveram na instituição. Já os professores da instituição privada se mostraram satisfeitos com as instruções passadas na semana pedagógica anual. Segundo os entrevistados, durante essa semana, além das referidas instruções, os professores são informados acerca dos objetivos formativos para o ano. Tais objetivos não seriam fruto de debates com os professores, mas seriam elaborados pela coordenação do curso. Cinco dos oito professores deste grupo disseram ainda que a instituição, embora não interfira na forma de lecionar de cada professor, demonstra certa preocupação com os resultados dos alunos nos exames da OAB e no ENADE. Com exceção do prof. “Brother” e do prof. “T”, os demais entrevistados não demonstram incômodo ou insatisfação com isso. Veja-se o que disse prof. “Brother”:

Discute-se muito isso [educação humana] aqui. Na época que se implantou o provão, eles queriam melhorar os índices em ENADE e OAB. Mas eu me opus, não estou trabalhando em cursinho. Estou formando uma pessoa, com ética, valores. Hoje nós conseguimos equilibrar isso. Buscamos bons resultados, mas formamos os acadêmicos com uma visão mais profunda da realidade social. A maior preocupação da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” é com o ENADE. Antes era com a OAB, mas hoje é com o ENADE, porque é o cartão de visitas do curso. O ENADE não condiz com a realidade, há turmas muito boas que não se traduzem em boas notas. O ENADE depende de uma formação direcionada para a prova (Participante da pesquisa: Brother).

A instituição precisa dar resultados até pra efeito de propaganda, então o ENADE é fundamental, é preciso ter um bom resultado. Isso não é culpa de ninguém, mas a gente tem que ensinar pensando primeiro nisso (Participante da pesquisa: T).

Na “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” os professores informaram que não sentem qualquer pressão da instituição voltada aos resultados dos alunos em tais exames. O professor Newton comentou que no último ano nota essa preocupação por parte dos alunos e que, em razão disso, alguns professores teriam a iniciativa de dar maior atenção aos conteúdos relevantes para a OAB, mas que isso não seria um problema para o curso em si.

Sabe-se que as instituições de ensino superior no Brasil vêm gradativamente se tornando entidades meramente administrativas, vêm pouco a pouco assumindo uma feição

operacional, fortemente marcadas pela lógica do sistema de avaliação em larga escala ao passo que se afastam da secular característica de instituição social. Nessa ambiência a concepção de sucesso e eficácia são medidas de desempenho tomadas mediante categorias de gestão administrativa.

Essa passagem deu-se por etapas: iniciou-se com a *universidade funcional*, dos anos 70, valorizada socialmente por possibilitar prestígio e ascensão social, mediante a graduação universitária, e por propiciar rápida formação de mão-de-obra para o mercado. (...) Na etapa seguinte, nos anos 80, surgiu a *universidade dos resultados*. Iniciada na etapa anterior, agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesses daquelas últimas. É a terceira etapa, nos anos 90, chamada de universidade operacional, que, caracterizando-se como entidade administrativa, deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, sendo avaliada por índices de produtividade, estruturada por estratégias de eficácia organizacional (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 169).

Segundo as autoras, é especialmente a partir dos anos 90 que as universidades adotam uma prática operacional, marcada pela rápida transmissão de conhecimentos para os discentes. O que restringe a função da universidade ao treinamento para o mercado de trabalho. Ademais, para Campos e Almeida (2019, p. 31), a aprendizagem da docência deve ser construída de forma colaborativa, no trabalho cotidiano em parceria com as instituições. De modo que, embora o espaço da sala de aula seja compartilhado apenas por estudantes e professores, torna-se inviável a adoção de uma concepção de educação humanizadora desconectada da proposta pedagógica institucional. Afinal, a educação humanizadora, por definição, não se restringe ao espaço da sala de aula e é uma conquista compartilhada, que envolve trocas e cooperação.

Em resumo, tanto da análise dos documentos pedagógicos quanto da análise dos dados da pesquisa de campo, foi possível perceber que as duas instituições pesquisadas apresentam algumas semelhanças e algumas diferenças, mas que, em ambas as instituições, há a prevalência de aulas magistrais e tradicionalistas, com foco no conteúdo técnico do Direito. Foi possível constatar que os documentos pedagógicos da instituição pública contaram com maior participação da comunidade acadêmica e que tais documentos estariam mais alinhados à proposta de educação humanista e humanizadora defendido neste trabalho. O perfil médio do professor do curso de Direito dos semestres iniciais, considerando ambas as instituições pesquisadas, é de um homem branco, com cerca de 40 anos, oriundo de escolas particulares e de instituições de ensino superior públicas, com mais de 14 anos de experiência na docência, relativamente satisfeitos com a profissão e nela pretendendo permanecer. A ausência de formação pedagógica inicial e continuada surge como um dos

principais obstáculos para a implementação de um ensino humanista e humanizador, pois se relaciona diretamente à falta de reflexão dos professores acerca do trabalho docente e suscita a reprodução dos modelos de prática pedagógica tradicionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa partiu de uma curiosidade acadêmica sobre o papel transformador da escola na sociedade, tendo em conta que a escola, embora reproduza as desigualdades e injustiças sociais (não se pode, portanto, esquecer de que a escola tem caráter contraditório e relacional), é espaço-tempo propício para a correção desses desníveis e mudança da realidade por meio da formação dos indivíduos. Alinhado aos pressupostos do materialismo histórico-dialético, o referencial teórico dessa investigação foi fundamental para compreensão de que: o trabalho pedagógico é uma práxis, portanto, percebido na unidade indissolúvel teoria-prática; a formação jurídica humanista e humanizadora é aquela que valoriza os aspectos ligados à vida das pessoas, aspectos sociais e culturais, não se resumindo à transmissão dos conhecimentos relativos à organização e aplicação das leis, mas passando ainda pelo diálogo aberto entre professor e aluno, pela ponderação crítica das normas e da realidade concreta, visando sua transformação; a educação superior se constitui como continuidade à educação básica, em termos de objetivos (consoante a LDB) e formação humana, de modo que as finalidades pedagógicas devem permanecer em sintonia; a educação superior é território de conflito de interesses, encontrando-se ameaçada pelo paradigma tecnicista e seus valores que desqualificam o trabalho docente e promovem uma formação unilateral.

Dado o contexto de avanço do paradigma da racionalidade técnica na estrutura educacional brasileira, reafirmado o sistema de produção neoliberal e suas desigualdades, o ensino jurídico pode se posicionar como reprodução ou como resistência e oposição. A docência jurídica pode ser ferramenta de implementação da educação tecnicista e fragmentada, formando o indivíduo para operar as leis que se constituem com instrumento de manutenção das relações de poder e das injustiças, ou podem, refletindo sobre o seu fazer pedagógico, implementar uma educação pautada no diálogo com seus alunos, horizontalizada, mediada pela vida. Foi esse olhar para a prática docente que inspirou a formulação da seguinte problemática central: “de que modo a prática pedagógica no ensino jurídico tem contribuído para a formação humanística dos profissionais do direito?”.

Infelizmente, com base nos dados amostrais, é possível concluir que, no cotidiano escolar, a concepção de ensino empregada nos cursos de Direito pesquisados se distanciam em muitos aspectos de uma proposta efetivamente humanista e humanizadora. Embora os professores entrevistados tenham acenado para a valorização de uma formação pautada não

somente pelos conteúdos técnicos, mas ainda em uma dimensão mais humanista do Direito, essa afirmação contradizia boa parte de suas falas, bem como as observações de sala de aula. Os dados da pesquisa de campo expuseram quatro elementos principais que corroboram com a presente conclusão: a centralidade da aula nos professores, o foco nos conhecimentos sistematizados, a ausência de interdisciplinaridade e a falta de problematização das disciplinas.

A prevalência das aulas magistrais centradas na figura do professor revelou que o processo de ensino-aprendizagem do Direito ainda desconsidera a figura do aluno como sujeito de sua formação. Ainda que os professores “permitam” a fala dos alunos, a estrutura expositiva da aula reduz a participação discente ao questionamento acerca de dúvidas pontuais e técnicas acerca do assunto abordado, ou seja, acerca da fala do professor. Além do que, esse “permitir” é sempre uma concessão temporária e revogável, é consentir uma parte, mas sem ingerência sobre o todo. Docentes e discentes precisam agir em mútua colaboração, pois, conforme Teixeira (2007. p. 429), “a docência se instaura na relação social entre docente e discente. Um não existe sem o outro. Docentes e discentes se constituem, se criam e recriam mutuamente, numa invenção de si que é também uma invenção do outro”.

As aulas observadas tampouco fugiram da estrita observância dos manuais de direito, mesmo quando a disciplina lecionada tinha natureza filosófica, a prática pedagógica em sala de aula se resumia à transmissão do conteúdo consagrado nos livros e apostilas disponíveis para alunos e professores. O desejo dos professores por uma educação para além da letra da lei, mas que contemplasse aspectos éticos, sociais, culturais e políticos – por questões alheias as suas vontades – não se traduziu majoritariamente em práticas carregadas dessa intencionalidade. Os louváveis esforços pontuais como os citados júris simulados ou apresentações pelos próprios alunos de seminários, denotaram um esforço pontual por introduzir maior participação discente, mas não se constituíram na regra, muito menos transformaram a estrutura de ensino predominante.

Contrario *sensu* à proposta de interdisciplinaridade firmada nos documentos pedagógicos, não foram percebidos projetos pedagógicos no sentido de relacionar os conteúdos das disciplinas jurídicas entre si ou destas com disciplinas externas ao Direito. No tocante a isso, mais uma vez se percebeu um esforço individual e pontual por parte de um dos participantes em relacionar questões do direito penal com os estudos de literatura.

Trabalho realizado em uma única turma, em uma única aula e que se desconecta do modo como as demais aulas foram estruturadas ao longo do curso.

Um arcabouço formativo que não deixa de ser em certa medida alienante, pois não contextualiza, não problematiza, não vai aos porquês, às razões, às causas e às finalidades. O modo como a estrutura educacional é organizada em especial nas instituições privadas, mercantilizando-se o conhecimento, favorece (para não dizer impõe) um paradigma pedagógico tecnicista, verticalizado, bancário, transmissor. Compreenda-se pelos abundantes estudos publicados e pelos presentes dados que é esse o paradigma pedagógico hegemônico nos cursos de Direito.

A matriz curricular de ambos os cursos pesquisados acompanhada do ementário demonstrou que nas disciplinas jurídicas, mesmo nas propedêuticas, prevalecem prescritos aqueles conteúdos de natureza dogmática, positivista, tradicionalista e fragmentada. Segue-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a definição das disciplinas curso de Direito, contudo, mesmo no que há certa discricionariedade por parte da instituição (especialmente na formulação do ementário), dominam os conteúdos sumulados pelos tradicionais manuais jurídicos. Não são percebidas referências diretas à problemas reais como a desigualdade social, questões de gênero, combate ao racismo e etc., tampouco à questões ligadas à realidade particular dos alunos.

Investigando quais seriam os motivos para a prevalência de um paradigma pedagógico irrefletido na prática docente e, por consequência, reproduzidor do modelo tradicionalista e tecnicista do ensino jurídico, concluiu-se que tais fatores estariam vinculados diretamente à carência de autonomia profissional e à ausência de formação pedagógica inicial e continuada.

Em geral, no âmbito da educação privada, os professores não são chamados a colaborar para transformar as instituições de ensino no que diz respeito à gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico. Essa participação ativa dos professores é imprescindível a qualquer proposta pedagógica que valorize o professor e que reconheça sua capacidade de decidir. Não se pode enxergar o professor sob a ótica da racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias. Essa condição é em si um dos grandes empecilhos à implementação de uma educação emancipadora, afinal os professores, sujeitos desse processo, não podem permanecer às margens do processo de humanização que é fundamentalmente relacionada à autonomia.



Embora a sala de aula conceda certa liberdade à prática pedagógica, esta não ocorre desapegada das orientações e controle institucionais. Assim, é imprescindível o apoio e organização institucional para a implementação de uma concepção de ensino humanista. Entretanto, como se viu na análise documental, o próprio PDI da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02” parece contraditório quanto ao modelo pedagógico, por vezes apresentando princípios e objetivos humanistas, mas demonstrando claro alinhamento com as forças políticas e econômicas transnacionais, ratificando um paradigma pedagógico neoliberal, no que tange aos referenciais ético-políticos.

A ausência de formação pedagógica é significativa causa (não única) da falta de reflexão sobre a prática docente por parte dos professores do ensino superior. O citado problema é presente tanto na instituição privada quanto na instituição pública, embora de forma menos acentuada nesta, onde metade dos professores entrevistados possuía formação pedagógica.

A pesquisa de campo revelou na instituição privada majoritária incompreensão por parte dos participantes da pesquisa quanto à natureza e importância da formação pedagógica. Na instituição privada, Pedagogia e Didática formam indiferenciadas e confundidas com técnicas para a transmissão de conhecimento, enquanto a formação continuada se limitava a participação anual em um curso com duração de uma semana. Já na instituição pública, os professores demonstraram ter maior domínio sobre esses conceitos e também maior preocupação quanto à carência de formação dos docentes.

A falta de formação pedagógica inicial e continuada tem ainda implicações no modo que os professores dos cursos jurídicos de Rio Branco enxergam sua atividade e a si mesmos. A pesquisa de campo demonstrou que, na instituição onde a carência de formação pedagógica inicial era mais acentuada, a maioria dos professores do Curso de Direito entendem a docência como um tipo de vocação individual, que leva aqueles que a tem a amar o professorado ao passo que se relaciona à sua competência. A ideia de que a docência é uma vocação leva a crer que ou se nasce professor ou não e que, portanto, a formação pedagógica seria prescindível.

De fato, a ausência de formação pedagógica leva os professores de Direito a nortear seu magistério pelas suas vivências, sua experiência acadêmica, como aluno e como professor. É uma absorção irrefletida das práticas passadas e, conseqüentemente, reprodução dos modelos tradicionais de ensino. Perceba-se que os dados mostraram que mesmo os

professores licenciados em outras áreas, sem a formação específica da pedagogia universitária, confessaram ter passado por dificuldades para se adaptar a educação superior. Logo, mais urgência ainda há para aqueles sem qualquer formação pedagógica como é a maioria dos professores do Direito.

Quanto ao que os professores do curso de direito compreendem ser as finalidades de seu trabalho pedagógico, conforme apontado, os entrevistados se dividiram basicamente em três grupos. O primeiro grupo, formado por cinco entrevistados da instituição privada, que limita a docência a algo como as funções de um *coach*, que deve instruir, treinar e motivar para o sucesso profissional; um segundo grupo, formado por três professores da instituição privada e quatro professores da instituição pública que vê o professor como alguém que inquieta os alunos e os instiga a conhecer; e um terceiro grupo, formado por quatro professores da instituição pública que descreve a docência pela função de mediadora do processo de aprendizagem. O primeiro grupo apresentou respostas que eram coerentes com sua prática e com a perspectiva de educação segundo os pressupostos neoliberais do período Técnico-Científico-Informacional em que vivemos. O segundo e terceiro grupos apresentaram uma visão que, embora não corresponda ao modelo de prática observado e muitas vezes entrasse em contradição com demais falas do participante, tinha alguns elementos mais próximos do que se propõe para uma pedagogia humanizadora.

Das respostas apresentadas duas questões ficaram evidentes. Primeiramente que a maioria dos entrevistados demonstrou ter muita dificuldade em responder perguntas principiológica sobre a docência. O que é a docência? Qual sua importância? Qual a finalidade do seu trabalho? Essas questões causaram bastante desconforto em muitos participantes, o que leva a crer que os mesmos nunca haviam parado para refletir sobre isso. Mesmo alguns professores com muitos anos de atividade não tinham absolutamente claro em sua mente o sentido do que faziam. Em segundo lugar ficou evidente que, não obstante os sujeitos da pesquisa expressarem interesse pela valorização de uma dimensão mais humanista do direito no processo de formação acadêmica, das demais falas desses sujeitos e do que se pode observar das aulas presenciadas, tem-se que é valorizado na prática muito mais os conteúdos técnicos. Isso se percebe inclusive pelos métodos avaliativos utilizados que eram ainda predominantemente tradicionalistas, aferindo principalmente o conhecimento teórico.

Para mais, foi possível verificar distinções substanciais entre os dois grupos participantes, especialmente no tocante aos elementos que compõem sua identidade. Nesse sentido, pode-se verificar que o perfil etário dos participantes da instituição pública era mais elevado, bem como o grau de escolaridade e o tempo de experiência no magistério. Ademais, um percentual maior dos professores da instituição pública tinha uma segunda formação acadêmica e também uma formação pedagógica, questões que teriam influenciado bastante nas respostas apresentadas. E ainda, apesar de os professores da instituição privada terem declarado maior grau de satisfação com a carreira docente, a maioria destes, ao contrário do que se viu na instituição pública, fazia planos de largar o magistério nos próximos cinco anos. Tais dados apontam para uma maior profissionalização da docência na instituição pública, tanto pela maior preparação para o trabalho docente quanto pela percepção do mesmo como uma profissão duradoura.

A principal dificuldade para a realização dessa investigação residiu nos empecilhos à concretização da pesquisa de campo. Em primeiro lugar porque nem todas as instituições inicialmente procuradas concederam autorização para a realização da pesquisa, pois, por mais que a pesquisa seguisse todos os trâmites legais e administrativos necessários, sempre há muita burocracia para a concessão de permissão às pesquisas com seres humanos. Em segundo lugar porque a data programada para o início da pesquisa de campo no Curso de Direito da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01” coincidiu com a adoção de medidas sanitárias de isolamento social mediante quarentena no Estado do Acre em razão da pandemia Covid 19 e as entrevistas tiveram que ser realizadas por telefone.

Ademais, as principais limitações do estudo estão na esfera logística, uma vez que todos os dados foram coletados, catalogados, organizados, analisados e sistematizados por uma única pessoa. Certamente, dada a importância do assunto, seria valoroso revisitar as questões aqui levantadas em uma nova pesquisa com maior abrangência. Compreendemos que, apesar disso, a pesquisa apresenta dados em quantidade e qualidade suficientes para validar as análises e as conclusões preliminares aqui expressas, provocando a reflexão acerca da prática pedagógica e suas intencionalidades.

Em suma, consideramos alcançado o objetivo geral de “compreender a prática dos professores de direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do direito”. Foi possível dar resposta ao problema de pesquisa e às questões

dele decorrentes formuladas no projeto inicial. Foi possível ainda verificar como os professores de direito enxergam o próprio trabalho no meio acadêmico, quais são, na perspectiva dos mesmos, os objetivos de seu ofício e em que medida tais objetivos participam dos objetivos institucionais. Viu-se que os objetivos descritos por parte dos participantes não estariam em vários aspectos alinhados à suas práticas pedagógicas, mas reproduziriam um modelo tradicionalista e tecnicista. Constatou-se ainda que, a despeito dos participantes compreenderem o Direito para além dos códigos legais, o ensino jurídico permanece majoritariamente positivista. E, por fim, chegou-se a conclusão de que a ausência de formação pedagógica inicial e continuada seria um dos fatores que têm influenciado mais fortemente o estabelecimento do paradigma pedagógico identificado.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. Rev. Port. de Educação [online]. 2014, vol.27, n.2, pp.7-31. ISSN 0871-9187. ANPED Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 18/10/2019.

ANTUNES, Ricardo. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: \_\_\_\_ (Org.) **A Dialética do Trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ASSUNÇÃO, Cinthia Gonçalves. Formação pedagógica do professor universitário: possibilidades e limites do programa de aperfeiçoamento de ensino. 2015. Trabalho apresentado no GT 08 (Formação de Professores). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 17/10/2019.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, Selma Garrido (Org.) Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 35-60.

BARBOZA, Maria das Graças Auxiliadora Fidelis; NUNES, Celia Maria Fernandes. A(s) aula(s) universitária(s) “altar sagrado” ao “acontecimento”. 2015. Trabalho apresentado no GT 04 (Didática). Anais da 37ª Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. ISSN: 2447-2808. Disponível em: <<https://play.google.com/store/apps/details?id=dmx.appyou.anped37>>. Acesso em: 17/10/2019.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1994.

BAUER, Martin W. GAKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOVE, Luiz Antônio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. Revista do Curso de Direito Da Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, SP, v. 3, n. 3, p. 115-138, 2006. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/RFD/article/view/508/506>. Acesso em: 23/10/2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm). Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

BRASIL. Constituição Política do Império do Brasil de 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 1.134, de 30 de março de 1853. Dá novos Estatutos aos Cursos Jurídicos do Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1134-30-marco-1853-558786-publicacaooriginal-80354-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares do Curso de Direito. Brasília, DF, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir\\_dire.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf). Acesso em: 24/10/2019.

BRASIL. Ministério Da Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Institui as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Acesso em: 06/02/2020. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)

BRASIL. Projeto de Lei n.º 867, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 21 de maio de 2019.

BROILO, Cecília Luiza. et al. A formação no território do trabalho: a construção da profissionalidade dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CALDAS, Morgana Bada. O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no curso de direito da UNESC. Criciúma - SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2018.

CAMPOS, Vanessa T. Bueno; ALMEIDA, Maria Isabel de. Contribuições de ações de formação contínua para a (trans)formação de professores universitários. LINHAS (FLORIANÓPOLIS. ONLINE), v. 20, p. 21-50, 2019. Disponível em:<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019021>> Acesso em: 18/10/2019.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIAPETA, Ana Paula Pessoa Brandão. O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor. Dissertação de mestrado. Viçosa-MG: Universidade Federal de Viçosa, 2018.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORRÊA, Guilherme Torres. Os labirintos da aula universitária. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2016.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010a.

CUNHA, Maria Isabel. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010b.

CUNHA, Maria Isabel. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010c.

DOMINGOS, Salette de Oliveira. Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

DUARTE, Newton. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, Juliana campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. Pedagogia Histórico Crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações 2008.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e Formação Omnilateral na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.) Crise Capitalista e Educação Brasileira. Uberlândia, Navegando, 2017, p. 101-122.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; BASTOS, Amélia Rota Borges; SELBACH, Paula Trindade da Silva. Cursos e disciplinas de formação pedagógica do professor universitário: movimentos em aberto. In: CUNHA, Maria Isabel (Org.). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 12, n. 26, p. 635-646, Sept. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832008000300014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08/04/2020.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti; PINHEIRO, Priscila Tinelli. Para além da aula jurídica tradicional: análise da formação pedagógica dos professores de Direito como um caminho possível. Revista Jurídica-UNICURITIBA. Vol. 02, n.º. 51, Curitiba, 2018. Disponível em: <<http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/2813>>. Acesso em: 04/05/2019.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.



GEBRAN, Raimunda Abou; OLIVEIRA, Patrícia Zaccarelli. O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica. HOLOS, [S.l.], v. 3, p. 314-336, set. 2018. ISSN 1807-1600. Disponível em:

<<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4206>>. Acesso em: 17/10/2019.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. Os professores como Intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo / Angel Pérez Gómez. In: NÓVOA A. (coord.). Os professores e sua formação. António Nóvoa - 2ª ed. (Nova enciclopédia, 39), ISBN: 972-20-1008-5, 1995.

GOMES, A. Rui et al . Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. Rev. Port. de Educação, Braga , v. 19, n. 1, p. 67-93, 2006. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872006000100004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 20/07/2020.

GUEDES, Carlos Eduardo Paletta. Para além da dogmática: a imaginação narrativa no ensino jurídico. Dissertação de mestrado. Juiz de Fora - MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

IGNÁCIO, Cristiana Damiani. A formação dos profissionais do direito na sociedade da informação: Repensando o Ensino Jurídico no Brasil. Dissertação de mestrado. São Paulo: Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, 2017.

JAPPE, Anselm. Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria. Revista Limiar, 1(2), 4-29, 2014. v1.9275. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/limiar>. Acesso em: 28/07/2019.

LAUXEN, Sirlei de Lourdes; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; GIANEZINI, Kelly. Os desafios da prática pedagógica jurídica e as perspectivas dos docentes em universidades comunitárias. Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID), n. 20, 7 jul. 2018. Disponível em: <<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid>>. Acesso em: 17/10/2019.

MALTA, Fabiana de Moura Cabral. Docência no ensino superior: reflexões sobre o ensino jurídico em faculdades de Maceió. Revista Saberes Docentes em Ação. Ano 1, v. 1, nº 1, novembro de 2015. Disponível em: < <http://www.maceio.al.gov.br/wp-content/uploads/lucasragucci/documento/2015/11/Artigos-14.pdf>>. Acesso em: 17/10/2019.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. Revista Educação Especial, Santa Maria, p. 97-110, abr. 2009. ISSN 1984-686X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/172>>. Acesso em: 24/02/2020.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. A evolução do ensino jurídico no Brasil. Jus Navigandi, Teresina, ano 10, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Sergio\\_Rodrigo-Martinez/publication/266185959\\_](https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Rodrigo-Martinez/publication/266185959_)

A\_EVOLUCAO\_DO\_ENSINO\_JURIDICO\_NO\_BRASIL/links/54dbfa2a0cf2a7769d948080.pdf. Acesso em: 23/10/2019.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Ideologia Alemã. Trad. Luiz Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre educação e ensino. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro: 2004.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. O Capital: Crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre Políticas Educacionais. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9. 2012, Caxias do Sul. Anais... Caxias do Sul: ANPED Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 18/10/2019.

MONTAGNINI, Marilza Luiza; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação pedagógica de professores universitários: ressignificação da atuação docente. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). Didática e escola em uma sociedade complexa. Goiânia: CEPED, 2011.

MORAES, Alexandre de. Direito constitucional. 27ª ed. São Paulo: Atlas, ISBN: 978-85-224-6256-8, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Economia Política: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>> Acesso em: 18/05/2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do Discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2009.

OSORIO, Patricia Vani Bemfica. Formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade. Dissertação de mestrado. Pouso Alegre - MG: Universidade do Vale do Sapucaí, 2016.

PAULON, Andréa. Análise do Discurso: Fundamentos Teórico-Methodológicos. Revista Diálogos Interdisciplinares, São Paulo, SP. Vol. 3, nº.1, p. 25-45, ISSN 2317-3793, fev. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/261698697>. Acesso em: 21/12/2019.

- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 2ª ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1995.
- PEREIRA, Cláudia Fernanda de Oliveira. Reforma Administrativa: o Estado, o Serviço Público e o Servidor. 1ª ed. Brasília: Brasília Jurídica, 1998.
- PIAZZA, Márcia Andréia Schutz Lirio; FELÍCIO, Raquel de Souza. O docente do ensino de direito e a prática reflexiva. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC, Criciúma, v. 4, nº1, Jan/Jun 2015. Criar Educação – PPGE – UNESC. Disponível em: <<http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/download/1919/1824>>. Acesso em: 04/05/2019.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. Vol. I. São Paulo: Cortez, 2002.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUINTANNA, Adriana Ribeiro dos Santos; DAMASCENO, Ednacelí Abreu. A Autonomia Profissional e as Reformas Educacionais dos anos 1990: limites e possibilidades. TEIAS (RIO DE JANEIRO. IMPRESSO), v. 21, p. 134-147, 2019. Disponível em:< <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/43634>. Acesso em: 15/09/2019.
- RAMOS, Marise Nogueira. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2011.
- RIBEIRO, Ellen Cristine dos Santos; SOBRAL, Karine Martins. JATAÍ, Renata Pimentel. Omnilateralidade, politecnia, escola unitária e educação tecnológica: uma análise marxista. Trabalho apresentado no GT 02 (Trabalho, educação e organização da cultura). Anais da VII reunião científica da JOREGG: ISSN 2526-6950. Fortaleza - CE, Maio de 2017.
- RODRIGUES, Lea Carvalho. Rituais na universidade. Uma etnografia na Unicamp. Campinas: Áreas de Publicações CMU/Unicamp, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignacio (Org.). Compreender e transformar o ensino. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. P. 119-148.
- SAVIANI, Dermeval. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, Juliana campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. Pedagogia Histórico Crítica: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações 2008.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos / Donald A. Schön. In: NÓVOA A. (coord.). Os professores e sua formação. António Nóvoa - 2ª ed. (Nova enciclopédia, 39), ISBN: 972-20-1008-5, 1995.
- TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 40, n. 140, p. 445-477, Aug. 2010 . Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742010000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20/07/2020.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. DA CONDIÇÃO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES TEÓRICAS. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em: 28/10/2020.

TORRES, Alda Roberta. A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

VALDEMARIN, Vera Teresa. A construção do objeto de pesquisa. In: SILVA, Marilda; VALDEMARIN, Vera Teresa (Orgs). Pesquisa em educação: métodos e modos de fazer. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/8w6rd/pdf/silva-9788579831294-03.pdf>>. Acesso em: 24/09/2019.

VERONEZE, Paulo Roberto. Uma didática histórico-crítica para o ensino jurídico brasileiro. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

VIEIRA, Cristiane Ramos. O significado de “boas práticas” de ensino e sua interface com a docência universitária. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia de pesquisa. 2ª ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2013.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADA

#### **I. Sujeitos da pesquisa:**

1. Nome completo:
2. Nome pelo qual gostaria de ser identificado na pesquisa:
3. Formação:
4. Possui formação pedagógica:
5. Tempo de docência:
6. Tempo de docência na instituição:
7. Como tem sido seu processo de formação docente? Em que se inspira e ou norteia sua prática pedagógica (na vivência, nas práticas de seus ex-professores...)?
8. Quando em um ambiente externo à universidade (igreja, comércio, clube...), como o/a senhor(a) se identifica quando questionado sobre qual é sua profissão?
9. Se o exercício da docência tem se constituído como atividade profissional secundária ou central? Que outra atividade profissional exerce?

#### **II. Questões pedagógico-epistemológicas:**

1. Entende o Direito como uma ciência? Por quê?
2. O que entende por Pedagogia e Didática?
3. Compreende que os docentes do curso de Direito possuem os saberes pedagógicos e didáticos necessários ao exercício da docência?
4. Na sua visão, qual a finalidade do ensino de graduação e, mais especificamente, do bacharelado em direito?
5. Qual a função da docência no contexto dos cursos de formação jurídica?
6. Como entende a relação existente entre conhecimento prático e conhecimento científico produzido externamente à instituição de ensino?
7. Qual sua concepção de docência?
8. Compreende a formação superior como continuidade da educação escolar? Em que sentido?

**III. Prática pedagógica:**

1. Qual tipo de material costuma utilizar como fonte para a preparação de suas aulas? E durante as suas aulas?
2. Como enxerga a postura de seus alunos (São interessados ou desinteressados, são individualistas ou trabalham bem em grupo, são passivos ou têm uma postura ativa)? Como explicaria essa postura e como lida com isso?
3. No exercício de sua prática docente, o/a senhor/a procura levar em consideração as características pessoais dos alunos? De que modo?
4. Com que métodos avalia seus alunos? Com qual objetivo?
5. Como definiria “educação de qualidade”?
6. Na sua visão, diante de questões políticas, ideológicas, sociais..., o professor deve ou não assumir uma postura de neutralidade no exercício da docência?
  - a. De que modo isso deve se dá?
  - b. Tem conseguido assumir essa postura em sala de aula?
  - c. Tem encontrado algum tipo de resistência por parte dos alunos ou da instituição?
7. O que mais valoriza na formação dos alunos, os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista do direito?
8. O que faz para desenvolver uma formação jurídica humanista?

**IV. Realidade institucional e contexto social:**

1. Recebeu da instituição algum tipo de orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos?
2. A instituição de ensino na qual se insere tem auxiliado os professores na implementação de uma concepção de ensino humanista? De que modo?
3. Sente alguma pressão da instituição ou mesmo dos próprios alunos para prepará-los para que logrem êxito no exame da OAB, ENADE, concursos em geral...?
4. O que identifica como principais obstáculos para implementação de um ensino humanista?

## **APÊNDICE II – QUESTÕES COMPLEMENTARES APRESENTADAS AOS PARTICIPANTES DA PESQUISA POR MEIO DE QUESTIONÁRIO**

1. Idade:
2. Grupo étnico-racial autodenominado:
3. Estado civil:
4. Grau de escolaridade dos pais:
5. Provém de escola pública ou particular?
6. Provém de instituição de ensino superior pública ou particular?
7. Porque escolheu a carreira docente?
8. Numa escala de “0” a “10” onde “0” significa que se sente totalmente insatisfeito e “10” significa que se sente totalmente satisfeito, qual seu grau de satisfação com a carreira docente?
9. Pretende permanecer na docência?

### APÊNDICE III – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. A centralidade da aula estava no professor ou no aluno?
2. O professor demonstra conhecer os alunos?
  - a. Chama os alunos pelos nomes?
  - b. Demonstra ter boa relação com os alunos?
3. Os conteúdos trabalhados em aula eram de natureza técnica, filosófica, social, política ou outro?
4. O que mais valorizou durante a aula, os conteúdos técnicos ou valorizam ainda uma dimensão mais humanista do direito?
5. Os conteúdos foram de algum modo relacionados com o contexto político, social, econômico dos alunos ou problematizados de algum modo?
6. Qual tipo de material foi utilizado durante as aulas?
7. A aula foi expositiva ou participativa? Houve verdadeiro diálogo?
8. Professor escreve no quadro, usa recursos tecnológicos, dialoga com os alunos...?
9. O que se fez para desenvolver uma formação jurídica humanista?



## APÊNDICE IV – ROTEIRO DE ANÁLISE DOCUMENTAL

Documentos investigados:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI / 2018-2022) da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”;
- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI / 2020-2024) da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”;
- Projeto Pedagógico Institucional (PPI / 2018-2022) da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”;
- Planejamento Estratégico (PE / 2014-2023) da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”;
- Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Direito (2008) da “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”;
- Matriz Curricular e Ementário do curso de Direito de “Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”;
- Matriz Curricular e Ementário do curso de Direito de “Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”;

Tais documentos, além de serem de suma relevância para organização institucional, contribuem para compreensão da identidade e história dos cursos a que pertencem.

1. Quais são a missão, objetivos, visão e valores declarados?
2. Quem são os autores?
3. Quando tais documentos foram revistos/atualizados pela última vez e qual a periodicidade dessa atualização?
4. É possível perceber alguma fundamentação teórico-pedagógica predominante?
5. O que indica para a prática dos professores?
6. O que indica sobre a organização do trabalho didático pedagógico?
7. Faz alguma referência à proposta de educação humanista e humanizadora? Se sim, como a define?
8. O modelo educacional proposto nos documentos pedagógicos encontra-se em harmonia com o discurso dos sujeitos da pesquisa?
9. O modelo educacional proposto nos documentos pedagógicos encontra-se em harmonia com a prática docente dos sujeitos da pesquisa?

**APÊNDICE V – QUADRO DE SUJEITOS DA PESQUISA E DISCIPLINAS LECIONADAS POR ESTES**

<b>“Instituição de Ensino Superior Participante nº 01”</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Codinome do professor</b>
Direito Civil I	Juliana
Teoria Política	Amigo
Introdução ao estudo de direito	Kepler
Direito penal	Copérnico
Metodologia do Estudo do Direito	Galileu
Direito Administrativo	Junior
História do Direito	Newton
Direito penal	Vera

<b>“Instituição de Ensino Superior Participante nº 02”</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Codinome do professor</b>
Filosofia Geral e Jurídica	Hobbes
Introdução ao Estudo do Direito	Cássio
História do Direito	Mel
Ciência Política e Teoria Geral do Estado	Brother
Português Jurídico / Análise e Produção de Textos	AMH
Direito Civil I – Parte Geral	Ana
Sociologia Aplicada ao Direito	Prof
Antropologia Aplicada ao Direito	T

Obs.: A relação do professor com a disciplina que leciona foi realizada tendo por base as informações passadas pelo próprio docente, não se correspondendo necessariamente à titularidade oficial.

**APÊNDICE VI – MATRIZ CURRICULAR DA “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 01”**

<b>1º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
História do Direito	60
Introdução ao Estudo do Direito	60
Metodologia do Estudo do Direito	60
Teoria Política	60
Língua Portuguesa	60
Total	300
<b>2º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Filosofia do Direito	60
Teoria Constitucional	60
Direito Civil I	60
Direito Penal I	60
Economia Política	60
Total	300
<b>3º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Constitucional I	60
Direito Civil II	60
Direito Penal II	60
Sociologia do Direito	60
Direito Processual Civil I	60
Psicologia do Direito	60
Total	360
<b>4º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Constitucional II	60

Direito Civil III	60
Direito Penal III	60
Direito Internacional	60
Direito Processual Penal I	60
Direito Processual Civil II	60
Total	360
<b>5º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Administrativo I	60
Direito Civil IV	60
Direito Penal IV	60
Direito Processual Penal II	60
Direito Processual Civil III	60
Processo Constitucional	60
Total	360
<b>6º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Administrativo II	60
Direito Civil V	60
Integração, Globalização e Direitos Humanos	60
Direito Processual Penal III	60
Direito Processual Civil IV	60
Direito Eleitoral e Partidário	60
Total	360
<b>7º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Empresarial I	60
Direito Civil VI	60
Antropologia do Direito	60

Direito Ambiental	60
Direito do Trabalho I	60
Estágio Supervisionado I	120
Total	420
<b>8º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Empresarial II	60
Direito Civil VII	60
Ética Geral e Profissional	60
Direito do Trabalho II	60
Metodologia da Pesquisa em Direito	60
Estágio Supervisionado II	120
Total	420
<b>9º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Optativa I	60
Direito Tributário I	60
Direito do Consumidor	60
Monografia Jurídica I	120
Estágio Supervisionado III	120
Total	390
<b>10º Semestre</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Optativa II	60
Direito da Criança e do Adolescente	60
Direito Tributário II	60
Monografia Jurídica II	120
Estágio Supervisionado IV	120
Total	390

<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>	
Processo nos Juizados Especiais	60
Direito da Seguridade Social	60
Hermenêutica e Aplicação do Direito	60
Linguagem e Argumentação Jurídica	60
Criminologia	60
Tutela dos Direitos Coletivos	60
Temas Emergentes do Direito	60
Direito da Propriedade Intelectual	60
Medicina Legal	60
Direito Agrário	60
<b>Total Geral</b>	<b>3660</b>

**APÊNDICE VII – MATRIZ CURRICULAR DA “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 02”**

<b>1º ANO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Análise e Produção de Textos	72
Introdução ao Estudo do Direito	144
Filosofia Geral e Jurídica	72
Sociologia Aplicada ao Direito	72
Antropologia Aplicada ao Direito	72
Tópicos de Economia Política	72
Ciência Política e Teoria Geral do Estado	72
Metodologia da Pesquisa Jurídica	72
História do Direito	72
Direito Civil I – Parte Geral	72
Total parcial	792
<b>2º ANO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Constitucional (Teoria da Constituição) I	72
Ética Geral e Profissional	72
Direito Civil I – Obrigações	72
Direito Penal I – Parte Geral/Parte Especial	144
Teoria Geral do Processo	72
Psicologia aplicada ao Direito	72
Direito Administrativo I	72
Direito do Trabalho – Relações Individuais	72
Direito Agrário e Relações Fundiárias	72
Disciplina Complementar de Livre Escolha	72
Total parcial	792
<b>3º ANO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>

Direito Administrativo II	72
Direito Processual Civil I	72
Direito do Trabalho II – Relações Coletivas	72
Direito Civil III – Contratos e Direitos Reais	144
Direito Penal II Parte Especial/ Legislação Penal esparsa	144
Direito Constitucional II	144
Estágio Supervisionado I	144
Estágio Supervisionado II	72
Total parcial	792
<b>4º ANO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Processual Penal I	72
Direito Tributário I	72
Direito Civil IV – Família e Sucessões	72
Direito Processual Civil II	72
Direito Processual do Trabalho	72
Direito Empresarial	144
Direito Internacional Público e Privado	72
Relações de Consumo	72
Direito da Criança e do Adolescente	72
Disciplina Complementar de Livre Escolha	72
Estágio Supervisionado II	72
Total parcial	792
<b>5º ANO</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>
Direito Processual Penal II	72
Direito Previdenciário	72
Direito Processual Constitucional	72
Direito Tributário II	72



Direito Ambiental	72
Disciplina Complementar de Livre Escolha	72
Tópicos de Responsabilidade Civil	72
Direitos Humanos e Globalização	72
Direito Processual Civil III	72
Monografia Jurídica (TCC)	72
Estágio Supervisionado III	144
Total parcial	792
Carga Horária do Curso	3960
Atividades Complementares	300
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	<b>4260</b>

## **APÊNDICE VIII – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS LECIONADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA VINCULADOS À “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 01”**

### **DIREITO CIVIL I**

Noção de Direito Civil. Da Lei de Introdução ao Código Civil: eficácia, conflito e interpretação das normas jurídicas. Das pessoas. Dos direitos de personalidade. Das pessoas jurídicas. Do domicílio. Da ausência. Dos bens jurídicos. Das diferentes classes de bens. Dos fatos jurídicos. Do negócio jurídico: defeitos, elementos acidentais, forma e prova, invalidade. Dos atos ilícitos. Da prescrição e da decadência.

### **TEORIA POLÍTICA**

Conceito de teoria política. Teoria política e teoria do Estado. Evolução histórica do pensamento político: Grécia, Roma, Idade Média e Modernidade. Pensamento político contemporâneo. Origem e evolução do Estado. Estado Moderno. Estado Contemporâneo. Função social do Estado Contemporâneo. Elementos Constitutivos do Estado. Formas do Estado. Funções do Estado. Formas e Sistemas de Governo. Democracia e Partidos Políticos. Opinião Pública.

### **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE DIREITO**

Direito e Ciência. Ciências afins do Direito. Noção do Direito: origem, definição e elementos. Categorias jurídicas. Lei e norma jurídica. Direito e moral. Direito, equidade e justiça. Fontes do Direito. Direito objetivo e direito subjetivo. Direito natural e direito positivo. Relações jurídicas: sujeitos do Direito. Direito público e Direito privado: principais doutrinas idealistas, materialistas e críticas. Noções de administração da justiça. Hermenêutica e aplicação do Direito.

### **DIREITO PENAL**

Conceito, Posição do Direito Penal e sua Relação com outras Disciplinas Jurídicas. História, Fontes. Da Aplicação da Lei Penal. Do crime. Da imputabilidade Penal. Do Concurso de Pessoas.

### **METODOLOGIA DO ESTUDO DO DIREITO**

História da ciência. Paradigmas científicos clássicos e contemporâneos. Tipos de Conhecimento. Conhecimento e ideologia. Ciência, método e teorias da produção do conhecimento jurídico. Métodos e técnicas de estudo e aprendizagem em Direito. Normalização, estudo e aplicação das normas da ABNT.

## **DIREITO ADMINISTRATIVO**

Atividades e funções do Estado. O Direito Administrativo: sua posição, fontes e conceitos. Codificação e interpretação. Sujeitos do Direito Administrativo. Pessoas administrativas. A Administração Pública. Teoria Geral do Serviço Público. Poderes administrativos. Atos Administrativos: conceitos, características, classificação, requisitos, invalidade, atos nulos e anuláveis. Dos Contratos Administrativos: conceito, espécies, controle e fiscalização. Da licitação: suas modalidades, recursos externos, requisitos, limites, dispensa, inexigibilidade, procedimento.

## **HISTÓRIA DO DIREITO**

O Direito na Antiguidade Oriental e Ocidental Clássica. O Direito Romano e suas fontes: costume, fas, jus. Lei das XII Tábuas. Antecedentes das Instituições Jurídicas. O Direito Germânico. O Direito Feudal. O Direito Canônico. O Direito e a Formação do Estado Moderno. O Direito e a Ascensão da Burguesia. História do Direito Brasileiro. História do Direito no Acre.

## **APÊNDICE IX – EMENTÁRIO DAS DISCIPLINAS LEZIONADAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA VINCULADOS À “INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICIPANTE Nº 02”**

### **FILOSOFIA GERAL E JURÍDICA**

O homem: a cultura; trabalho e alienação. O conhecimento: graus, fontes, essência, formas, possibilidade, linguagem, pensamento. Ideologia. Do mito à razão: o nascimento da Filosofia na Grécia Antiga, dos Pré-socráticos a Aristóteles. O que é Filosofia? Instrumentos do conhecimento: lógica formal e lógica dialética. Teoria do conhecimento. A ciência. A política: Maquiavel, Hobbes e o Estado Absoluto, o pensamento liberal, a crítica ao Estado burguês: as teorias socialistas, o Totalitarismo, o Liberalismo e o Socialismo hoje. A Moral. Ética. A Filosofia contemporânea e os seus problemas fundamentais Filosofia, Direito e Filosofia do Direito. Filosofia do Direito e Teoria Geral do Direito. O conhecimento jurídico. A epistemologia. Noções deontologia. A cultura. Noções de axiologia. Os valores e o mundo do dever ser. Características do valor. Teorias sobre o valor. O campo da ética. Cultura e dever. Justiça e bem-estar coletivo

### **INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO**

Objeto da Introdução ao Estudo do Direito. Pluralidade de significação do Direito. O Direito como Ciência. O conceito filosófico do Direito. Correntes de Escolas mais importantes do pensamento jurídico. O Direito como fenômeno social. A tradicional dicotomia: Direito público e Direito privado. As fontes do Direito. Direito e Moral. Direito, equidade e justiça. Norma jurídica. A estruturada norma jurídica. Os tipos de norma jurídica. A ordem jurídica como um sistema hierárquico. A norma jurídica como estrutura proposicional. A validade e legitimidade da norma jurídica. Direito e outras normas de conduta. Aplicação da Lei (Técnicas Jurídicas). Direito objetivo e direito subjetivo. Direito positivo e direito natural. Os fatos e atos jurídicos. Relação jurídica: noção, objeto, elementos e espécies. Noção de administração de justiça. Hermenêutica e aplicação do Direito.

### **HISTÓRIA DO DIREITO**

Direito e Justiça na Antiguidade. Direito Medieval e Dogmática Canônica. Direito na Sociedade Moderna. O Direito na Sociedade Capitalista. História do Direito na América Latina. História do Direito no Brasil. História do Direito dos Índios. Novos Direitos e Globalização Econômica.

### **CIÊNCIA POLÍTICA E TEORIA GERAL DO ESTADO**

Conceito. Ciência Política e Teoria do Estado. Evolução histórica do pensamento político. Pensamento político contemporâneo. Origem e evolução do Estado. Função social do Estado. Elementos do Estado.

## **PORTUGUÊS JURÍDICO / ANÁLISE E PRODUÇÃO DE TEXTOS**

Linguagem e semiologia. Usos de linguagem. Principais correntes da semiologia. Formas de Argumentação. As técnicas de argumentação nas práticas jurídicas. A palavra e o advogado. A comunicação jurídica. A linguagem da Jurisprudência. Redação forense. Simbologia jurídica. Linguagem forense, jargões e arcaísmos, redação e interpretação de textos jurídicos. Estudos de redação e composição sobre casos amazônicos relativos às questões agrárias, ecológicas e de direito internacional (Caso Chico Mendes, Galvez o Imperador do Acre, Transamazônica, Amazônia Brasileira, Amazônia Legal e outros).

## **DIREITO CIVIL I – PARTE GERAL**

Direito Civil: princípios fundamentais. O fenômeno das codificações. A Lei de Introdução ao Código Civil brasileiro. Fontes do Direito Civil. Interpretação e integração da norma jurídica. A relação jurídica e o direito subjetivo. Conflitos de leis no tempo e no espaço. Sujeitos de direitos: personalidade jurídica. Pessoas naturais: estado, capacidade, incapacidades, emancipação, domicílio, residência, morte, ausência e registro civil. Direitos da personalidade. Pessoas jurídicas: natureza, classificação, limites, desconsideração e registro civil. Objeto de direitos: os bens e suas classificações. Patrimônio geral e patrimônios especiais. Fatos e atos jurídicos. Atos ilícitos e negócios jurídicos: caracterização. O negócio jurídico: elementos constitutivos, invalidade, ineficácia. Atos ilícitos e abuso de direito. Estado de necessidade e legítima defesa. Extinção de direitos: prescrição, decadência, renúncia. Prova de atos e negócios jurídicos. A obrigação: sujeitos, objeto, conteúdo, finalidade. Tutela do crédito: tutela preventiva e executiva, providências pessoais e patrimoniais, garantias e privilégios creditórios. Obrigações civis e naturais. Divisão fundamental das obrigações: obrigações negociais, responsabilidade civil em sentido estrito e enriquecimento sem causa. Obrigações unilaterais, ou por declaração unilateral. Distinção entre direitos obrigacionais e direitos reais. Autonomia da vontade. Obrigações: modalidades, transmissão, execução, adimplemento, inadimplemento imputável e não imputável ao devedor. Convenções modificativas da responsabilidade. Da extinção das obrigações sem adimplemento. Da inexecução das obrigações e suas conseqüências.

## **SOCIOLOGIA APLICADA AO DIREITO**

Conceituação. Os três níveis de conhecimento científico: inorgânico, orgânico e superorgânico. Campo da Sociologia. Métodos e técnicas da sociologia. Histórico da Sociologia: Origem, Pioneiros (Augusto Comte, Herbert Spencer, Karl Marx), Desenvolvimento da Sociologia (Émile Durkheim, Ferdinand Tönnies, Gabriel Tarde, Charles H. Cooley, Georg Simmel, Max Weber, Vilfredo Pareto, Pirm A. Sorokin, Talcott Parsons, Robert K. Merton). Objeto da Sociologia. Cultura e Sociedade. Instituições Sociais. Controle Social. Mudança Social. Sociologia do Desenvolvimento: a expansão do capitalismo; as teorias do desenvolvimento, do evolucionismo à globalização. Sociologia Contemporânea: a questão da pobreza; as minorias; violência humana;

sociologia e o terceiro milênio. Sociologia Geral e Sociologia Jurídica. O contexto histórico do surgimento da sociologia jurídica. Sociologia Jurídica como Ciência. O fato social jurídico. A cultura e o Direito. As instituições sociais e o Direito. Relações sociais e relações jurídicas. Direito e conflitos sociais. O controle social e o Direito. O papel social do Poder Judiciário. A sociologia da justiça social. Quadros Teóricos Referenciais para o estudo da relação Direito/ Sociedade. A abordagem Marxista, Weberiana, de Émile Durkheim, de Luhman, de Hart, de Habermas, de Ross e de Dworkin sobre o Direito. A abordagem de sociólogos contemporâneos sobre o Direito no Brasil. Mudanças e fatos históricos tanto das considerações das relações vigentes, quanto a partir dos conceitos de igualdade e diferença.

### **ANTROPOLOGIA APLICADA AO DIREITO**

Antropologia e Direito. Antropologia do Direito e da Política. Raízes da dominação cultural brasileira. Antropologia das minorias. Definições de classe, gênero, raça, etnia, geração e cultura. Cultura Afro-brasileira e indígena. Sistemas acadêmicos e judiciários de produção da verdade e administração de conflitos. Violência, pobreza e desigualdade. O truismo “povo e criminalidade” vs. o novo fenômeno da criminalidade do Brasil urbano: atividade empresarial organizada do crime. Medicalização dos problemas sociais. Religião, Direito e Sociedade em uma perspectiva comparada: sociedades arcaicas e modernas; sociedades orientais e ocidentais, sociedades desenvolvidas e periféricas, sociedades latino-americanas e Brasil

**APÊNDICE X – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Baseado nos termos da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012 e Resolução nº 196/96, de 10 de outubro de 1996 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

O presente termo em atendimento as resoluções acima citadas, destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa intitulada: **A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA**. A citada pesquisa ocorrerá sob a responsabilidade do mestrando Izaac Lobo de Mesquita, vinculado ao curso de Mestrado em Educação / PPGE – UFAC, e terá os seguintes aspectos:

**Objetivos:** Compreender a prática dos professores de direito que atuam nas instituições de ensino superior de Rio Branco buscando esclarecer em que medida tal atividade contribui para a formação humanística dos profissionais do direito.

**Metodologia:** A pesquisa aqui proposta terá por base os pressupostos do Materialismo Histórico Dialético, constituindo-se como um estudo do tipo exploratório descritivo. Os dados serão colhidos mediante observação, entrevistas e mediante fontes documentais e bibliográficas.

**Sujeitos da pesquisa:** Professores do curso de Bacharelado em Direito

**Riscos e desconfortos:** Não haverá riscos e desconfortos para os participantes.

**Dano advindo da pesquisa:** Não se vislumbra danos advindos da pesquisa

**Garantia de esclarecimento:** A autoria da pesquisa se compromete está à disposição dos sujeitos participantes da pesquisa no sentido de oferecer quaisquer esclarecimentos sempre que se fizer necessário, sem que a referida desistência acarrete riscos ou prejuízos aos sujeitos da pesquisa e seus familiares, sendo garantido, ainda, o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

**Garantia da não divulgação dos dados:** Os dados coletados serão utilizados exclusivamente com a finalidade acadêmica da citada pesquisa.

**Participação voluntária:** A participação dos sujeitos no processo de investigação é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração, e caso ache conveniente, o seu consentimento em participar da pesquisa poderá ser retirado a qualquer momento.

**Consentimento para participação:** Eu estou ciente e concordo com a participação no estudo acima mencionado. Afirmo que fui devidamente esclarecido quanto os objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido e os possíveis riscos envolvidos na minha participação.

Eu, \_\_\_\_\_, **SUJEITO DA PESQUISA, aceito livremente participar da pesquisa intitulada A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA.**

**Desenvolvida pelo mestrando, Izaac Lobo de Mesquita, do curso de Mestrado em Educação / PPGE – UFAC, sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Elizabeth Miranda de Lima, da Universidade Federal do Acre – UFAC.**

---

Assinatura do(a) Participante



## APÊNDICE XI – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

---

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos ao Coordenador do Curso de Direito da NOME DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR, autorização para realização da pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado do acadêmico Izaac Lobo de Mesquita, sob orientação da Profª Drª Elizabeth Miranda de Lima, tendo como título preliminar “A DOCÊNCIA DO ENSINO JURÍDICO: DESAFIO DA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA”. A coleta de dados se dará por meio de entrevistas semiestruturadas com os docentes do curso, conforme modelo anexo, e de observações da prática pedagógica em ambiente formal de ensino.

A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal do Acre - UFAC. As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da instituição participante da pesquisa.

Rio Branco-AC, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Acadêmico

\_\_\_\_\_  
Prof. Orientador

Deferido ( )

Indeferido ( )

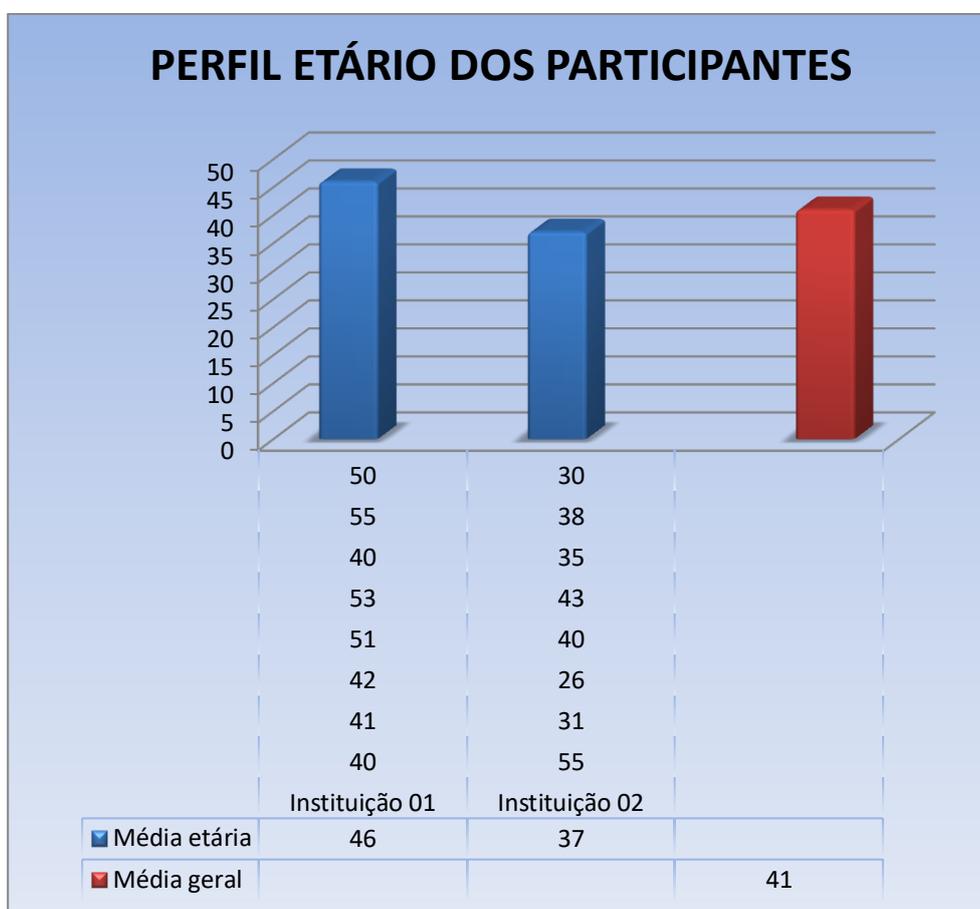
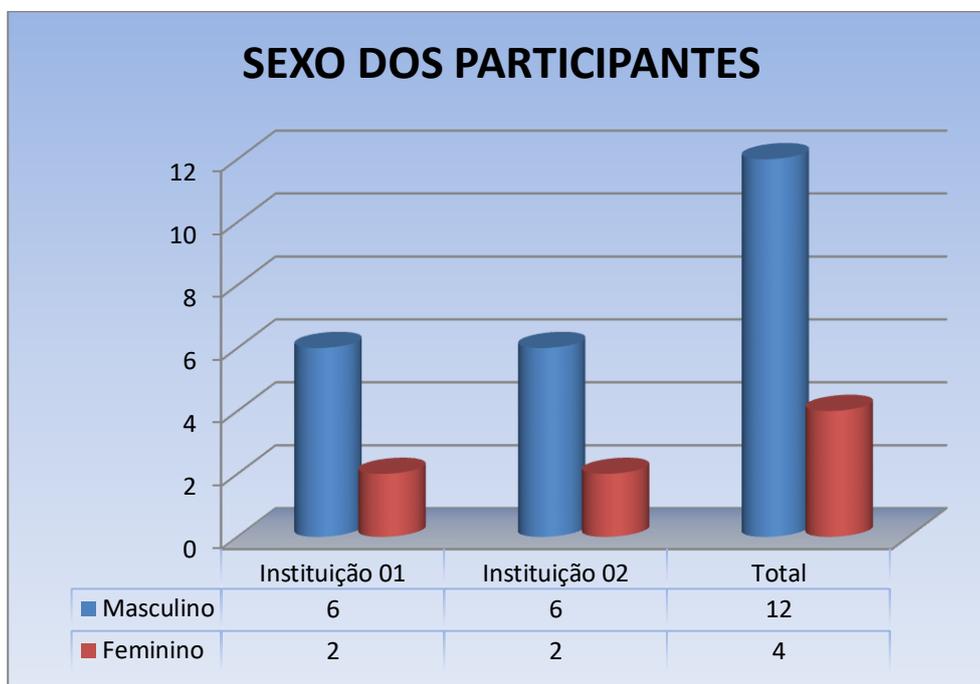
\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do gestor

## APÊNDICE XII – QUADRO DE TRABALHOS ACADÊMICOS MAPEADOS

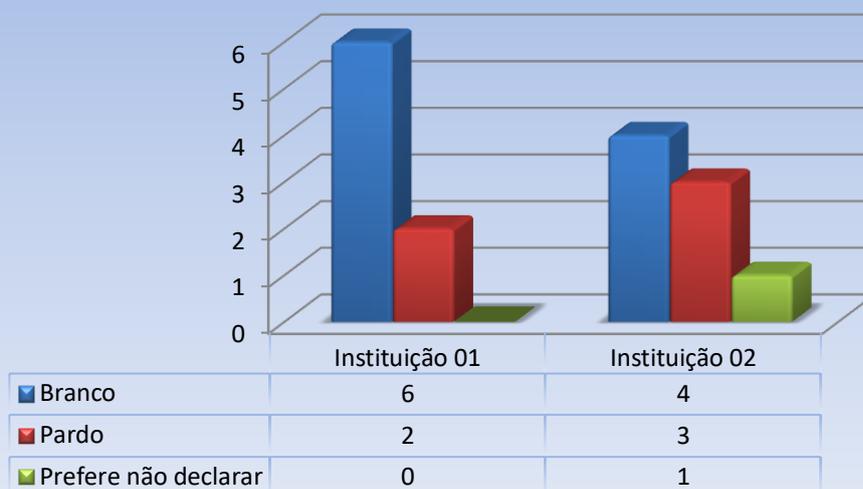
TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO
<b>TESES</b>			
A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior	Alda Roberta Torres	USP	2014
Os labirintos da aula universitária	Guilherme Torres Corrêa	USP	2016
O significado de ‘boas práticas’ de ensino e sua interface com a docência universitária	Cristiane Ramos Vieira	PUCRS	2016
Uma didática histórico-crítica para o ensino jurídico brasileiro	Paulo Roberto Veroneze	UEM	2014
Educação humanizada versus mercancia no ensino jurídico privado no Brasil	Salete de Oliveira Domingos	PUCSP	2018
<b>DISSERTAÇÕES</b>			
O aprendizado da docência no ensino superior: experiências e saberes compartilhados por professores do curso de direito sobre o constituir-se professor	Ana Paula Pessoa Brandão Chiapeta	UFV	2018
A formação dos profissionais do direito na sociedade da informação: Repensando o Ensino Jurídico no Brasil	Cristiana Damiani Ignácio	FMU	2017
Formação da identidade docente dos cursos de bacharelado em Direito: a crise da tradição no contexto da modernidade	Patricia Vani Bemfica Osorio	UNIVÁS	2016
O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica: um estudo no curso de direito da UNESC	Morgana Bada Caldas	UNESC	2018
Para além da dogmática: a imaginação narrativa no ensino jurídico	Carlos Eduardo Paletta Guedes	UFJF	2017

<b>ARTIGOS</b>			
Formação pedagógica do professor universitário	Cynthia Gonçalves Assunção	_____	2015
A(s) aula(s) universitária(s) “altar sagrado” ao “acontecimento”	Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza e Celia Maria Fernandes Nunes	_____	2015
Os desafios da prática pedagógica jurídica e as perspectivas dos docentes em universidades comunitárias	Sirlei de Lourdes Lauxen, Maria Estela Dal Pai Franco e Kelly Gianezini	_____	2018
Docência no ensino superior: reflexões sobre o ensino jurídico em faculdades de Maceió	Fabiana de Moura Cabral Malta	_____	2015
O profissional docente do Direito: refletindo sobre sua prática pedagógica	Raimunda Abou Gebran e Patrícia Zaccarelli Oliveira	_____	2018

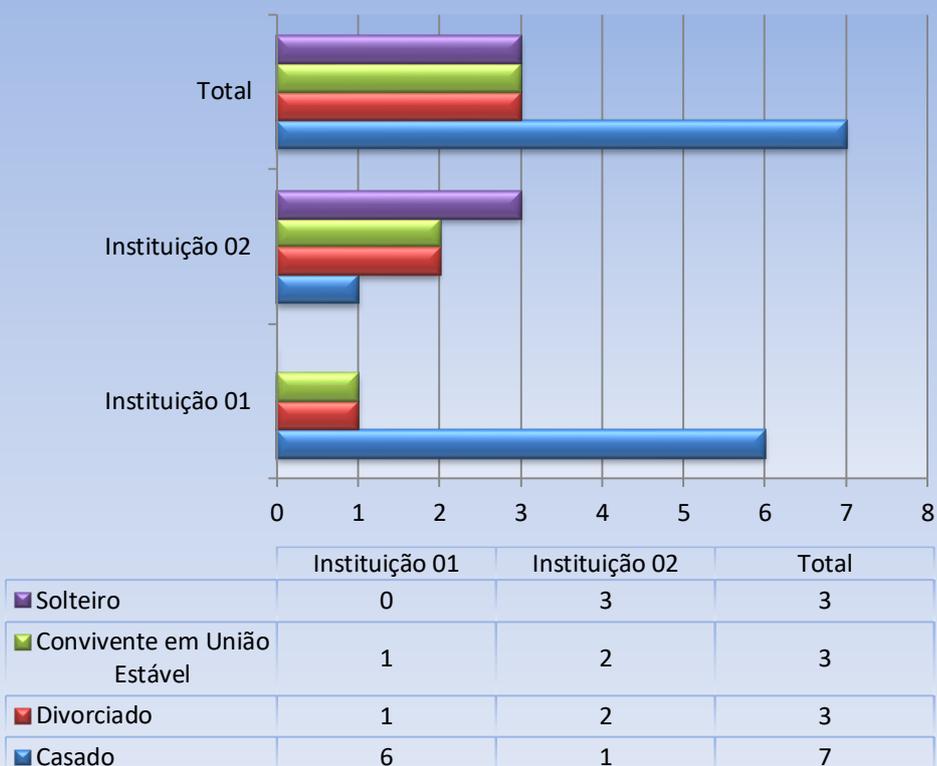
## APÊNDICE XIII – CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA EM NÚMEROS



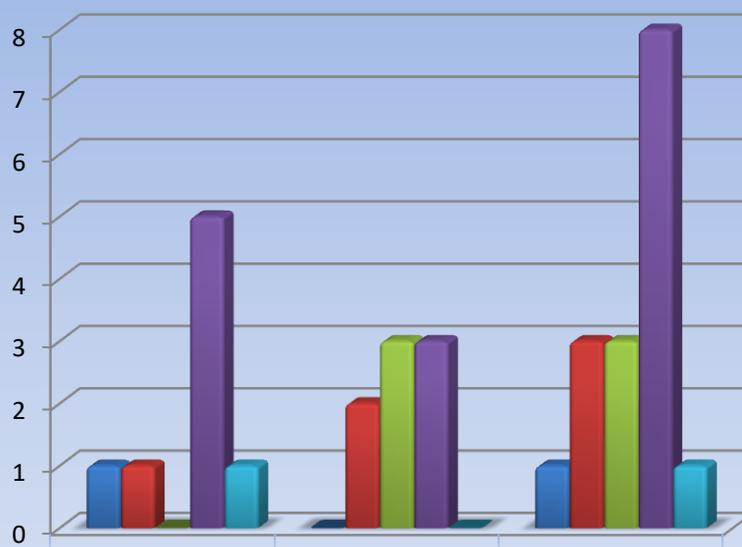
## PERFIL ÉTNICO-RACIAL AUTODENOMINADO



## ESTADO CIVIL DOS PARTICIPANTES

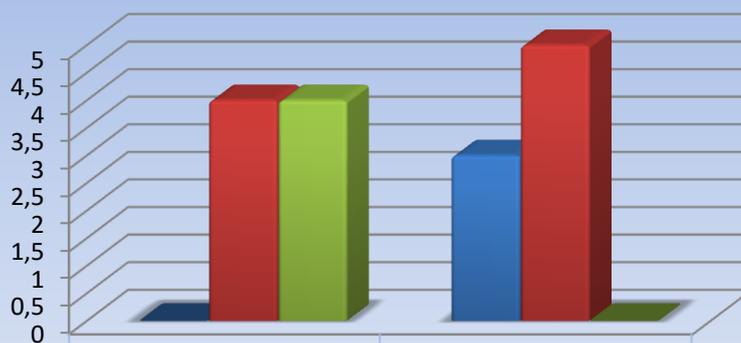


## GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

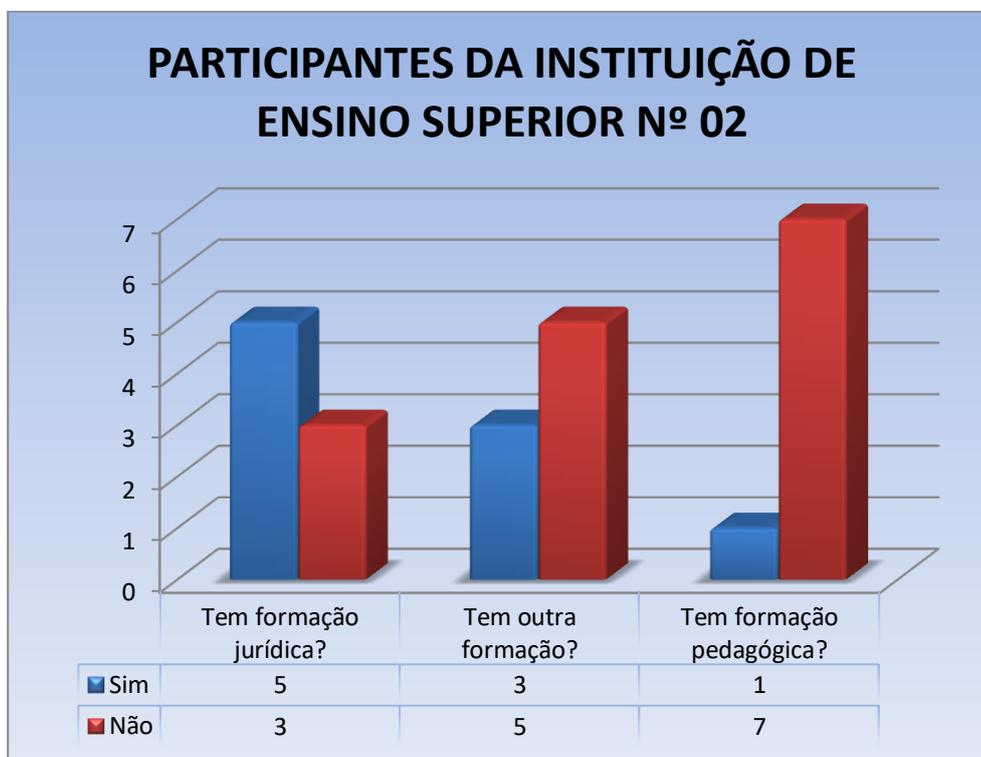
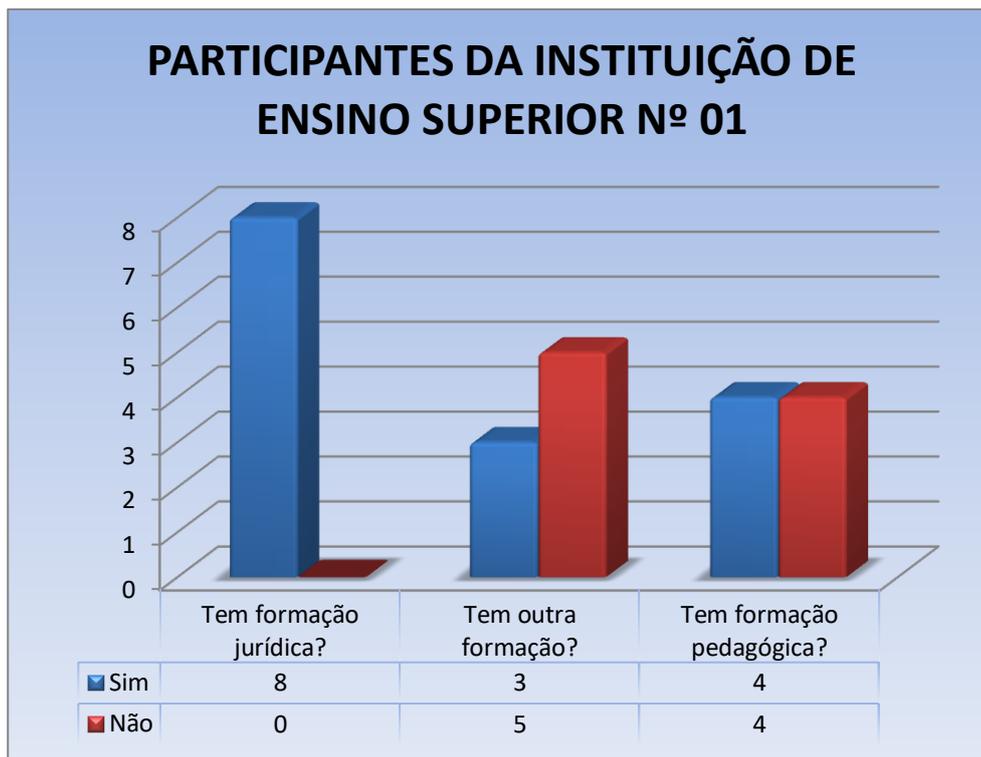


	Instituição 01	Instituição 02	Total
Alfabetizado	1	0	1
Fundamental	1	2	3
Médio	0	3	3
Superior	5	3	8
Especialização	1	0	1

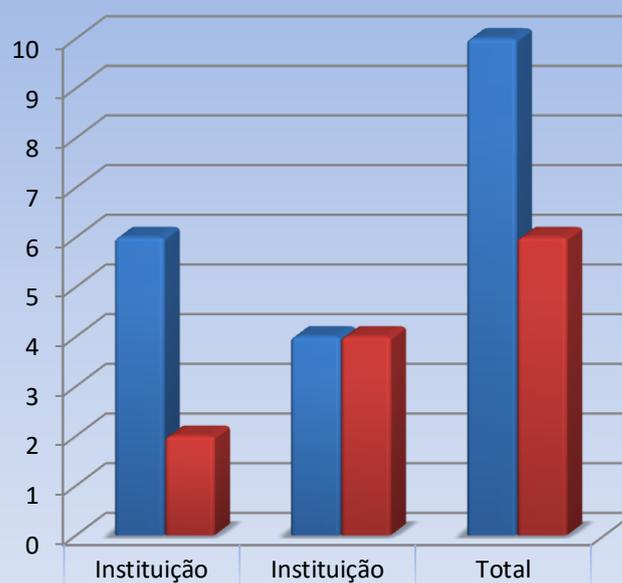
## GRAU DE FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES



	Instituição 01	Instituição 02
Especialista	0	3
Mestrado	4	5
Doutorado	4	0

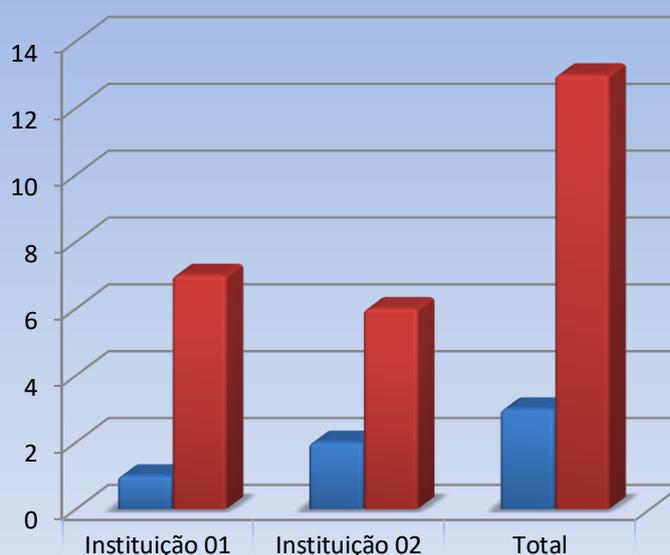


## EDUCAÇÃO BÁSICA



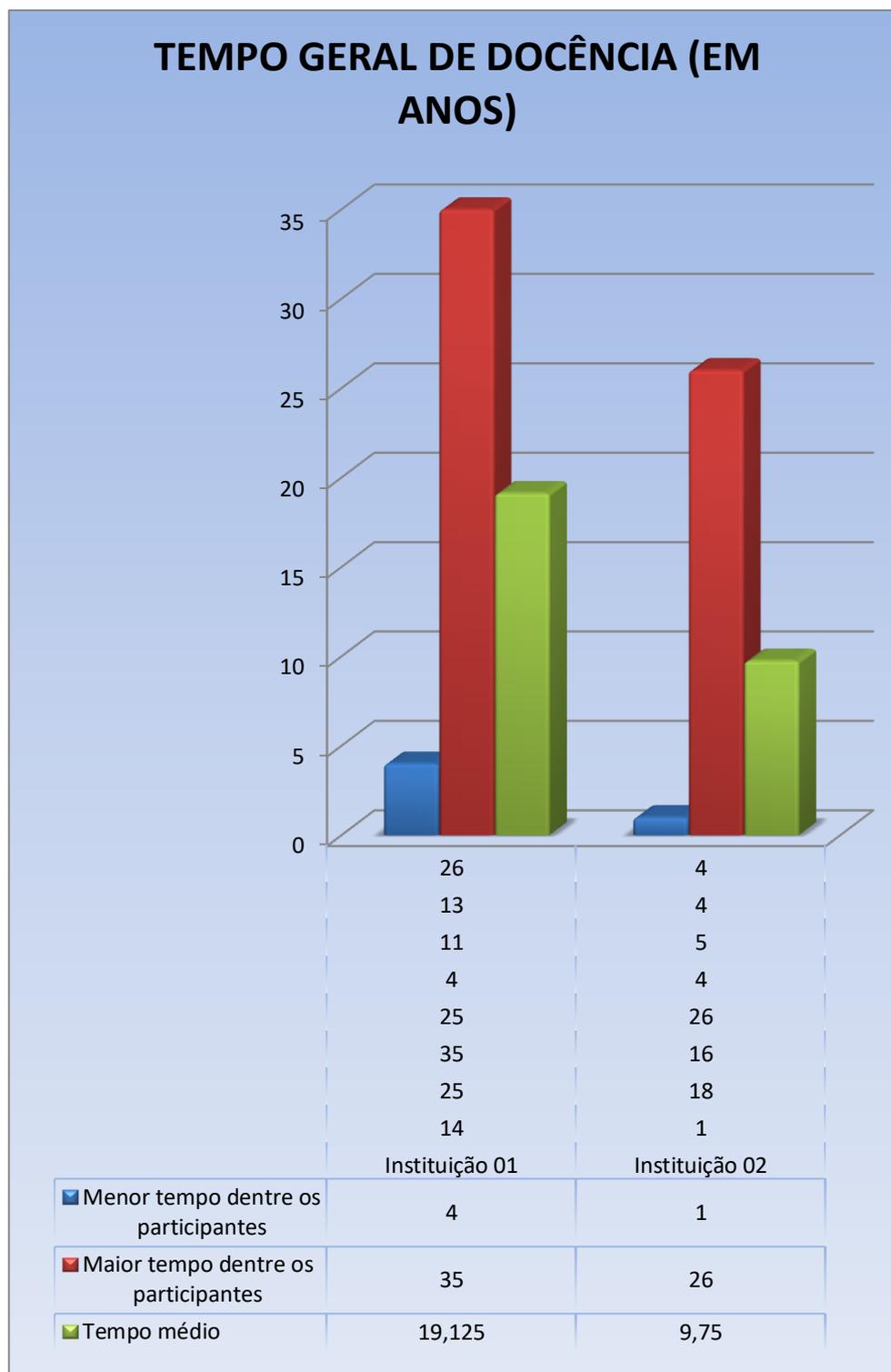
Orindo de escola particular	6	4	10
Oriundo de escola pública	2	4	6

## EDUCAÇÃO SUPERIOR

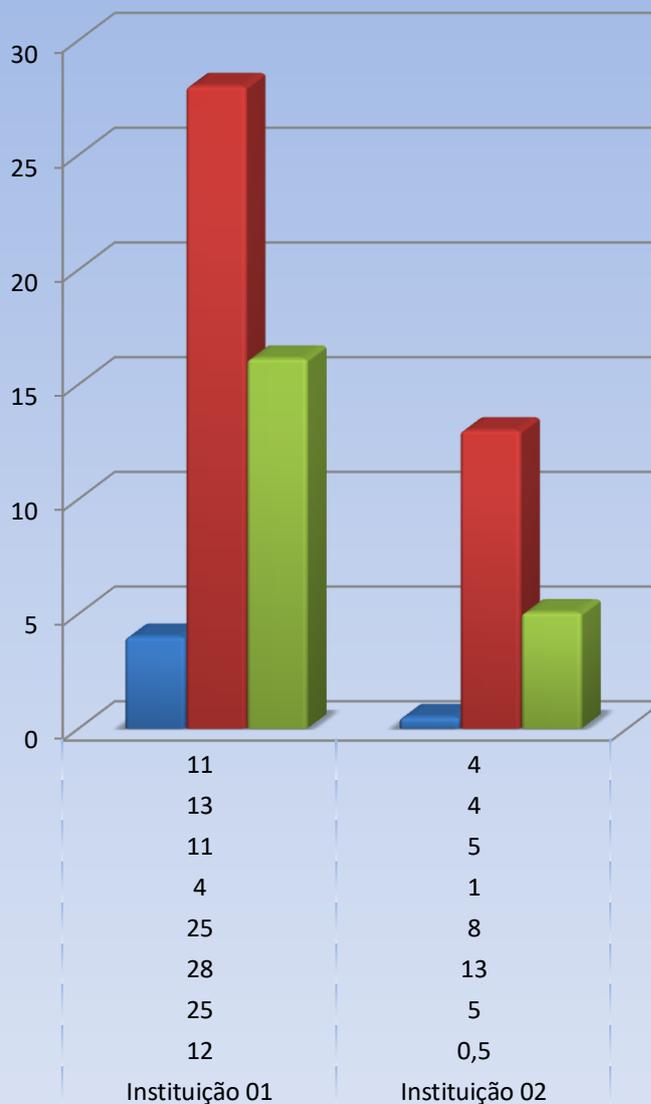


Oriundo de instituição particular	1	2	3
Oriundo de instituição pública	7	6	13



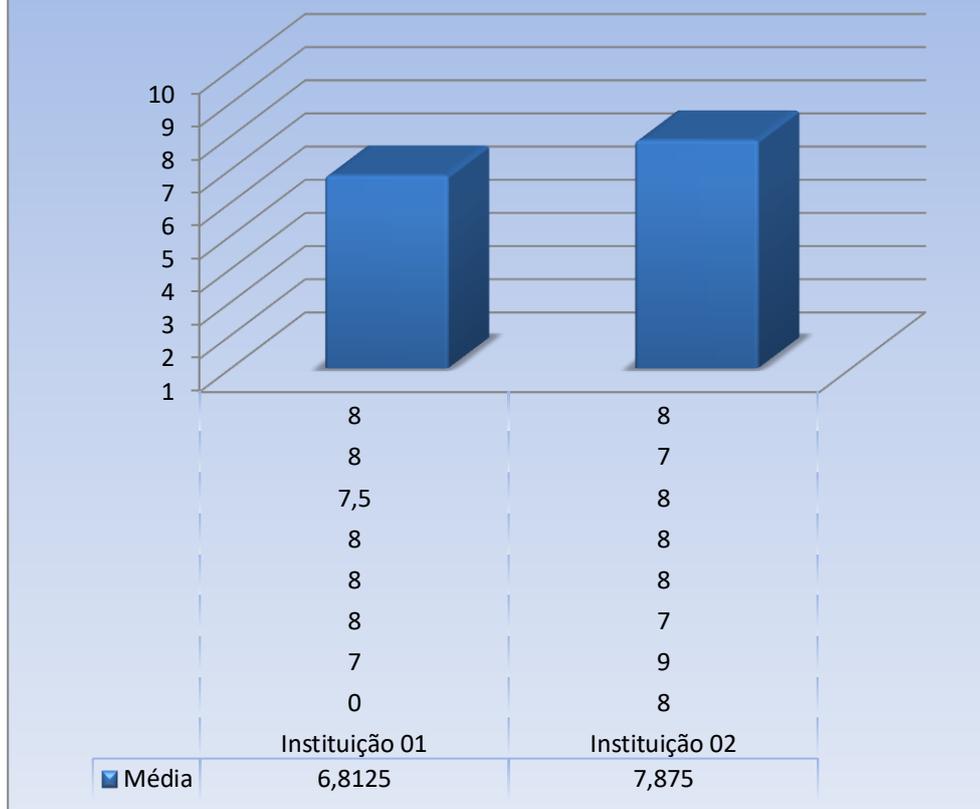


## TEMPO DE DOCÊNCIA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA (EM ANOS)



	11	4
	13	4
	11	5
	4	1
	25	8
	28	13
	25	5
	12	0,5
	Instituição 01	Instituição 02
Menor tempo dentro os participantes	4	0,5
Maior tempo dentro os participantes	28	13
Tempo médio	16,125	5,0625

## GRAU DE SATISFAÇÃO COM A CARREIRA DOCENTE



## INTENÇÕES PROFISSIONAIS MEDIATAS

