

GUILHERME DE BARROS PERINI

**A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS DISCIPLINAS DE
FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO**

**CURITIBA
2005**

GUILHERME DE BARROS PERINI

**A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO NAS DISCIPLINAS DE
FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO**

**Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre, no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Setor de Educação, Universidade
Federal do Paraná.**

**Orientadora: Prof.^a Dr.^a Leilah Santiago Bufrem
Co-orientora: Prof.^a Dr.^a Tânia Braga Garcia**

**CURITIBA
2005**

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos:

A Deus, de onde tudo provém e pelo qual tudo existe, por me guiar até aqui e por permitir que eu acredite, acima de tudo, no ser humano.

Aos meus pais, Orácio e Iza, pelo incentivo e amor incondicionais, exemplos de amor e sabedoria, a quem devo a minha existência, a minha formação moral e intelectual e a minha vocação para o ensino.

A toda minha família, especialmente meus padrinhos Odilon e Rosemary e meus irmãos Fernando e Filipe, pelas reflexões em conjunto e pelo constante auxílio prestado para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Aos meus amigos, que comigo estudaram, discutiram, oraram, riram e choraram, por terem compartilhado conhecimentos e sonhos, por estarem ao meu lado e sempre acreditarem no meu potencial apesar do débito de atenção nos últimos anos; em especial, àqueles que me auxiliaram nos momentos mais difíceis, que são como minha família e sabem que os amo.

A minha orientadora, Leilah Santiago Bufrem, pelas excelentes reflexões geradas na pesquisa e pela paciência e entusiasmo com que conduziu meus desvios, tendo acreditado, estimulado e confiado nas minhas idéias em todo o desenvolvimento desta dissertação.

A minha co-orientadora Tânia Braga Garcia, pela dedicação e amor sem limites ao magistério, que sempre respondeu às minhas dúvidas e corrigiu com paciência meus erros e excessos desde o início do mestrado.

Aos professores que, com presteza, aceitaram o convite de compor minha banca: Rosa Maria Dalla Costa, orientadora da minha monografia de graduação, pelo incentivo a realizar um mestrado e o auxílio e apoio valiosos na minha iniciação científica; Blanca Beatriz Díaz Alva, pela discussão ética e política e a atenção carinhosa nos momentos mais difíceis do mestrado; e José Antônio Peres Gediel, por encarnar com profissionalismo e humanismo o espírito de mudança que pretendo ver realizado nos cursos jurídicos.

Aos demais professores da UFPR, pela formação concedida nas graduações de Comunicação Social e Direito e pós-graduação no Mestrado em Educação, bem como aos professores que prontamente responderam aos questionários desta pesquisa, a quem me coloco a disposição e dedico especialmente os resultados obtidos.

A todos os meus professores que, embora não tenham composto a banca, foram, desde a minha infância, exemplos vivos do que é ser professor em todas as dimensões esperadas por este trabalho.

À CAPES, pelo apoio financeiro recebido.

A todos os demais que, direta ou indiretamente, contribuíram para minha formação ética, política e profissional.

Diante da Lei

Diante da Lei há um guarda. Um camponês apresenta-se diante deste guarda e solicita que lhe permita entrar na Lei. Mas o guarda responde que por enquanto não pode deixá-lo entrar. O homem reflete, e pergunta se mais tarde o deixarão entrar. - É possível – disse o porteiro – mas não agora.

A porta que dá para a Lei está aberta, como de costume; quando o guarda se põe de lado, o homem inclina-se para espiar. O guarda vê isso, ri-se e lhe diz:

- Se tão grande é o teu desejo, experimenta entrar apesar de minha proibição. Mas lembra-te de que sou poderoso. E sou somente o último dos guardas, cada qual mais poderoso do que o outro. Já o terceiro guarda é tão terrível que não posso suportar seu aspecto.

O camponês não havia previsto estas dificuldades; a Lei deveria ser sempre acessível para todos, pensa ele, mas ao observar o guarda, com seu abrigo de peles, seu nariz grande e como de águia, sua barba longa de tártaro, rala e negra, resolve que mais lhe convém esperar. O guarda dá-lhe um banquinho, e permite-lhe sentar-se a um lado da porta. Ali espera dias e anos. Tenta infinitas vezes entrar, e cansa ao guarda com suas súplicas. Com freqüência o guarda mantém com ele breves palestras, faz-lhe perguntas sobre seu país, e para terminar, sempre lhe repete que ainda não pode deixá-lo entrar. O homem, que se abasteceu de muitas coisas para a viagem, sacrifica tudo, por mais valioso que seja, para subornar o guarda. Este aceita tudo, com efeito, mas lhe diz:

- Aceito-o para que não julgues que tenhas omitido algum esforço.

Durante esses longos anos, o homem observa quase continuamente o guarda: esquece-se dos outros, e parece-lhe que este é o único obstáculo que o separa da Lei. Maldiz sua má sorte, durante os primeiros anos temerariamente e em voz alta: mais tarde, à medida que envelhece, apenas murmura para si. Retorna à infância, e, como em sua longa contemplação do guarda, chegou a conhecer as pulgas de seu abrigo de pele, também em suplica às pulgas que o ajudem e convençam ao guarda. Faz sinais ao guarda para que se aproxime, já que o rigor da morte endurece seu corpo. O guarda vê-se obrigado a baixar-se muito para falar com ele, porque a disparidade de estatura entre ambos aumentou bastante com o tempo, para detrimento do camponês. - Que queres saber agora? – pergunta o guarda – És insaciável.

- Todos se esforçam por chegar à Lei – diz o homem – ; como é possível então que durante tantos anos ninguém mais do que eu pretendesse entrar?

O guarda compreende que o homem já está prestes a morrer, e, para que seus desfalecentes sentidos percebam suas palavras, diz-lhe junto ao ouvido com voz atoadora:

- Ninguém podia pretender isso, porque esta entrada era somente para ti. Agora vou fechá-la.

Franz Kafka. Diante da Lei, in A colônia penal.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	ii
SUMÁRIO	iv
LISTA DE QUADROS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL	12
1.1 O ENSINO SUPERIOR	12
1.1.1 Breve histórico.....	13
1.1.2 Alguns modelos modernos	15
1.1.3 Ensino superior para o século XXI.....	19
1.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL.....	23
1.2.1 A origem do ensino superior	23
1.2.2 O anseio por uma educação superior além do ensino.....	24
1.2.3 O movimento atual pela reforma universitária	25
1.3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	28
1.3.1 A formação dos quadros político-administrativos do Império	29
1.3.2 A formação dos primeiros quadros técnico-profissionais da República.....	32
1.3.3 A configuração de novos objetivos para o ensino jurídico.....	36
2 O PENSAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO BÁSICA	43
2.1 UM NOVO PARADIGMA FILOSÓFICO-CIENTÍFICO NO DIREITO.....	43
2.1.1 O paradigma jusnaturalista	45
2.1.2 O paradigma juspositivista	46
2.1.3 O paradigma crítico	48
2.2 UM NOVO PARADIGMA NO ENSINO DE DIREITO	51
2.2.1 Da fragmentação disciplinar ao ensino integrativo	53
2.2.2 Da memorização do saber repassado à produção reflexiva sobre o saber	56
2.2.3 Do tecnicismo alienado à inserção do educando na realidade.....	64
2.3 UM NOVO PARADIGMA NA LEGISLAÇÃO DE ENSINO: A FORMAÇÃO BÁSICA	69
3 O NOVO PARADIGMA NA PRÁTICA: UM ESTUDO EM CASO A PARTIR DOS PROFESSORES DE FORMAÇÃO BÁSICA DA UFPR	73
3.1 PERFIL DO CORPO DOCENTE DA UFPR	76
3.1.1 Formação acadêmica em Direito ou outra área?.....	76
3.1.2 Formação acadêmica na UFPR ou outra universidade? Privada ou pública?.....	78
3.1.3 Sob qual paradigma foram formados?.....	79
3.1.4 Professores profissionais ou profissionais professores?	81
3.2 CONCORDÂNCIA COM OS OBJETIVOS DO PERFIL DO FORMANDO	82
3.2.1 Formação geral e humanística	90
3.2.2 Visão crítica.....	92
3.2.3 Capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos	93
3.2.4 Desenvolvimento da cidadania	95
3.2.5 Interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais	96
3.2.6 Qualificação para a vida e o trabalho	96
3.2.7 Capacidade de trabalho em equipe e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica.....	97
3.2.8 Interdisciplinaridade	100
3.2.9 Discordância dos objetivos da legislação	100
3.3 REPRESENTAÇÃO SOBRE OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO BÁSICA	101
3.3.1 Desenvolvimento da compreensão do fenômeno jurídico de modo menos reducionista	107
3.3.2 Iniciar o aluno dentro das humanidades	109
3.3.3 Desenvolvimento de habilidades intelectivas pessoais.....	109

3.3.4 Aquisição de conhecimentos fundamentais para ciclos posteriores	110
3.4 ENTENDIMENTO SOBRE A VIABILIDADE EM SE ATINGIR TAIS OBJETIVOS (LEGAIS E REPRESENTACIONAIS)	111
3.4.1 Do idealismo e da má formação dos professores.....	114
3.4.2 Da falta de infra-estrutura e políticas públicas adequadas.....	116
3.4.3 Dos projetos didático-pedagógicos e currículos defasados	116
3.4.4 Do corpo discente, sua formação e suas expectativas	117
3.5 SUGESTÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO PARADIGMA.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	156

LISTA DE QUADROS

<u>QUADRO 1 – FORMAS DE DESENVOLVER OPERAÇÕES DE PENSAMENTO.....</u>	60
<u>QUADRO 2 –CONCORDÂNCIA COM OS OBJETIVOS DA LEGISLAÇÃO E JUSTIFICATIVA E DESTAQUE AOS OBJETIVOS DA LEI.</u>	84
<u>QUADRO 3 - CATEGORIAS DA LEGISLAÇÃO (PERFIL DO FORMANDO EM DIREITO)</u>	89
<u>QUADRO 4 – RESUMO DE OBJETIVOS DA UNIVERSIDADE, ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO BÁSICA</u>	102
<u>QUADRO 5 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO: SOB SEU PONTO DE VISTA, QUAL O MOTIVO DA EXISTÊNCIA DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO?.....</u>	105
<u>QUADRO 6 - PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO: A UNIVERSIDADE, NA SUA ESTRUTURA ATUAL, PODE ALCANÇAR ESTES OBJETIVOS? SE SIM, COMO? SE NÃO, POR QUÊ?</u>	112
<u>QUADRO 7 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO: SOB SEU PONTO DE VISTA, EM QUE MEDIDA VOCÊ, EM SUA DISCIPLINA, NO MODO COMO A LECIONA, PODE CONTRIBUIR PARA ESTES OBJETIVOS? SE NÃO CAMINHA NO SENTIDO DA LEGISLAÇÃO, POR QUÊ?.....</u>	119

RESUMO

Analisa a concordância entre o entendimento que professores de formação básica de Direito têm sobre os objetivos desse período inicial para a formação do aluno e aqueles emanados pela legislação, literatura jurídico-educacional e debate atual, que estabelecem uma nova fase para o ensino jurídico, na qual há necessidade de construção do pensamento crítico no aluno a partir do ciclo inicial como superação de uma cultura cartesiana e positivista que distancia o bacharel das demandas sociais e dos demais campos científicos. Parte-se tanto da legislação quanto de uma revisão histórico-teórica da produção no campo jurídico e educacional para se trabalhar em cima de duas categorias principais: o “ensino jurídico” e a “construção do pensamento crítico”. O primeiro capítulo, sobre a primeira categoria, gera uma moldura do ensino superior em Direito no país, data a constituição dos currículos dentro de um *continuum* histórico, aponta a origem e atualidade dos objetivos e currículos formais, e traz as inovações legais que servem de base para a configuração do quadro formal. O segundo capítulo trabalha sobre a segunda categoria pela contraposição dos paradigmas embaixadores da prática e do ensino jurídico que se busca ultrapassar – jusnaturalista e juspositivista – a um novo paradigma, em que se prioriza a construção do pensamento crítico a partir da formação básica, utilizando-se de teóricos do campo educacional para propor alguns contrapontos aplicáveis em oposição à prática ligada ao antigo modelo. O terceiro analisa, à luz dos anteriores, dados retirados de questionários feitos especificamente para esta pesquisa, em que os professores das disciplinas de formação básica do curso de Direito da UFPR, no ano de 2004, se prontificaram a refletir sobre os objetivos de suas disciplinas a partir de sua prática, estabelecendo relações com a legislação e a literatura que definem um novo perfil para o bacharel em Direito. Conclui-se apontando sugestões de implementação do novo paradigma para o ensino das matérias ditas propedêuticas, afinadas com as análises e literatura apresentadas, no intuito de contribuir para a construção do pensamento crítico nos bacharéis em Direito. Os resultados obtidos pela pesquisa, sua análise e interpretação destinam-se a contribuir com os estudos que buscam entender em que medida tais objetivos gerais, emanados da legislação educacional e da cultura jurídico-acadêmica, estão presentes nas representações dos professores sobre suas práticas, apontando caminhos para que esses e outros interessados na reforma do ensino jurídico no país possam construir um novo modelo em que a formação de bacharéis se faça a partir de uma perspectiva mais crítica e concreta do fenômeno jurídico. Irmana-se a outras pesquisas para questionar a missão da universidade pública hoje e, particularmente, do ensino jurídico, no âmbito da sociedade brasileira emergente, inserindo-a na luta contra o subdesenvolvimento e na constituição de instituições e soluções sociais mais justas e democráticas.

Palavras-chave: ensino jurídico, formação básica, pensamento crítico, metodologia do ensino superior.

ABSTRACT

The dissertation examines the relationship between (1) the understanding of convenors of Basic Education in Law about the aims proposed to this initial period of the undergraduate training and (2) those derived from the legislation, juridical-educational literature and current debate that point to the need of critical thought building based on this initial cycle as a mechanism to overcome barriers related to a Cartesian and Positivist culture that refrain the undergraduate from social demands and other scientific fields. The first chapter develops the framework of “juridical taught” in Brazil, historically recalls the curricula constitution, points to its origins and enumerates the legal innovations that provide the basis for constructing the new charter of formal objectives. The second chapter explains what is understood for “critical thought building” in contrast to other two contentious paradigms under evaluation – jusnaturalist and juspositivist. The third one examines the data extracted from purpose-built questionnaires applied to course convenors of Basic Education in Law at UFPR during the academic year of 2004. Summing up under the theory and data analysis developed in previous chapters, suggestions for the implementation of the new paradigm to the so-called initial courses are recommended with the intention of contributing to the critical thought building in law undergraduates.

Keywords: juridical taught, basic formation, critical thought, higher education methodology.

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico no Brasil passa, hoje, por um momento de grande reformulação, fruto das mudanças que ocorrem na sociedade, na Ciência do Direito e no sistema educacional. O curso de Direito, por guardar relação estreita com a reprodução e produção do próprio Estado, na medida em que constitui com exclusividade um dos poderes da República, o Judiciário, além de grande parte dos demais poderes e da sociedade civil, retém responsabilidade maior de gerar um quadro de egressos com um pensamento crítico, ou seja, sujeitos capazes de pensar sobre as informações disponíveis e atuar com responsabilidade e autonomia na construção de uma sociedade mais pluralista, justa e democrática. Assim, entende-se que repensar o ensino jurídico neste contexto adquire grande importância, na medida em que se identifica a formação destes bacharéis, em grande parte, com a fundação de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

Pode-se dizer que o debate pela qualidade do ensino jurídico tornou-se mais intenso na década de 1990, em decorrência das mudanças ocorridas no Estado e na sociedade brasileiros, levando-se em consideração a maior abertura política e econômica e das novas demandas trazidas à universidade pública e aos postos ocupados pelos bacharéis, o que justifica a preocupação maior de pesquisadores que se detém sobre o tema. É verdade que desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil sempre houve quem buscasse uma melhoria de sua qualidade, exigindo reformas e mudanças que dessem fim à formação descontextualizada, dogmática e unidisciplinar, que caracteriza boa parte desses cursos, libertando-os das aulas expositivas coimbrãs e do legado elitista e bacharelesco; mas foi o esforço conjunto, empreendido pela cooperação ordenada da comunidade acadêmica e científica, governo e profissionais da área, na última década, que gerou modificações no quadro legal e na cultura jurídico-acadêmica e estabeleceu novas concepções, representações, metodologias e didáticas ligadas ao ensino jurídico, tornando-se sua realização um novo marco para o ensino.

Pode-se categorizar, com o auxílio de Gomes (2004), as diversas crises problematizadas pela literatura em três grandes grupos: político-institucional, científico-ideológica e método-principiológica. Embora indissociáveis, cabe menção a cada uma em separado para que se possa fazer uma reflexão adequada do problema, a partir do contexto e questionamentos mais gerais que afetam o Direito e seu ensino.

A primeira estaria relacionada às alterações epistemológicas na forma predominante do pensamento moderno. Por muito tempo o modelo dominante foi o cartesiano e positivista, calcado numa racionalidade que conduziu a ciência na modernidade por, pelo menos, dois séculos e que é responsável por boa parte das conquistas científicas e tecnológicas que permitem a vida hoje. Este modelo de ciência, entretanto, passou a sofrer ataques estruturais nas últimas décadas. A condução de qualquer trabalho que se pretenda científico, desde então, deve explicitar, em seu método, a postura adotada frente à historicidade da ciência e a transição de paradigmas.

No caso específico do Direito, os paradigmas científicos modernos esgotados, apontados pela literatura específica, são o jusnaturalista e o juspositivista. A ênfase legalista deste último desvirtuou o sentido real do saber jurídico, dando-lhe um caráter de neutralidade e abstrativismo típico das ciências naturais modernas que, num primeiro momento, garantiu maior rigor à Ciência do Direito, mas, num segundo momento, afastou-a do seu objeto imediato: as relações sociais concretas e a resolução de seus problemas da forma mais justa. Esses modelos teóricos passam a receber críticas constantes daqueles que buscam devolver o fato jurídico ao plano axiológico, social e concreto a que originariamente pertence, sem retirar-lhe seu enfoque científico. Essa concepção segundo a qual a lei se coloca acima de qualquer realidade ou vontade dá sinais claros de esgotamento, expressos pela doutrina e por estudiosos de todas as áreas do Direito e ciências afins. O Direito, aos poucos, retoma sua vocação, retirando-se do purismo e isolacionismo científico a que tinha se proposto, fortalecendo o seu enfoque interdisciplinar e alcançando novamente sua origem social. Estes são os caminhos de uma nova tradição voltada para a formação do pensamento

crítico em Direito. Entre um paradigma e outro, passa-se por um momento de crise e indefinição.

A segunda crise mencionada aponta o novo quadro político-institucional das democracias emergentes, principalmente na América Latina. Se por muito tempo aceitou-se no Brasil um ensino técnico e despolitizado, fruto de uma imposição ditatorial, que buscava a formação de uma burocracia servil, centrada na idéia de eficiência, de inspiração “taylorista”, com o advento da Constituição de 1988 procura-se desenvolver um viés mais crítico, reflexivo e autônomo, próprio de regimes democráticos, fundamentado no diálogo e na participação consciente da vida pública.

Por outro lado, a fase das novas democracias também guarda suas armadilhas. Saindo do plano ideal e voltando-se a face para a realidade, o que se observa é a diminuição do primado dos direitos fundamentais, embora a Constituição Brasileira atual privilegie os valores e direitos instituídos pelas legislações iluministas e ampliados com a construção do Estado de Bem-Estar Social na Europa pós-guerra. A economia globalizada força o Estado e as estruturas jurídicas a sofrer redefinições, o capital sobrepõe-se, muitas vezes, aos interesses nacionais, e o direito tal qual vinha sendo entendido passa a ser ineficiente como guardião desses valores e direitos pessoais. A rapidez exigida pelo capital transnacional muitas vezes prejudica a tripartição dos poderes, concentrando-se na mão do Executivo (nem sempre autônomo), em detrimento do Congresso e da autonomia do Judiciário (ROZICKI, 2004).

No Brasil, como em outros países da América Latina, o Estado encontra-se ainda mais fragilizado. Com um quadro de instituições débil, fruto da alternância de regimes democráticos e não democráticos, pode-se dizer que o Estado Democrático de Direito em seu sentido pleno ainda é um horizonte a ser buscado. A política da década de 1990, que se convencionou chamar de neoliberal, altera profundamente a atuação de todas as instituições, inclusive a universidade. Pode-se apontar, fruto dessa nova realidade, a mercantilização do ensino nos últimos anos, transfigurando o papel da universidade de um lugar de formação superior – em que o aluno aprende a pesquisar, raciocinar, e compreender, e cuja responsabilidade social cabe ao Estado – para uma

simples oficina de normas, onde se concede um diploma àqueles que podem pagar por ele ou ter a paciência de esperar por cinco anos. Por um lado, fruto de um pensamento economicista reduzido, centrado em números (o que importa é cumprir as estatísticas: quantos entram e quantos saem de cada nível escolar, independente da qualidade com que são formados), por outro, de um pensamento socialista reduzido, centrado em políticas pseudo-sociais (tais como as que introduzem cotas e outros mecanismos de “justiça social”, sem levar em conta a função essencial e os objetivos principais da universidade), as visões equivocadas de democratização do ensino e profissionalização das massas acabam gerando um quadro de egressos que compromete definitivamente a constituição de uma verdadeira democracia social no Brasil.

D’Urso (2004), mestre e doutor pela USP, presidente da OAB-SP, critica a proliferação de cursos de Direito no Brasil, em função da qual são lançados “ho mercado milhares de bacharéis, dos quais só o Estado de São Paulo recebe 15 mil por ano - correspondente a apenas 20% dos bacharéis, porque os demais não passam no exame da Ordem, que busca aferir se o bacharel reúne condições profissionais mínimas para atuar”¹. Sabe-se que a OAB tem apenas poder opinativo sobre a abertura de novas faculdades de direito (Decreto nº 3.860, de 9/7/01), o que gerou muitas vezes um conflito entre esta e o MEC². A pressão daquela tem gerado reações do MEC, entre as mais recentes a que proíbe novos credenciamentos até regulação³.

¹ Segundo notícia *Exame de Ordem em São Paulo reprovava 86,68% dos candidatos*, publicada no site www.direitonet.com.br, os dados dos demais estados não são tão melhores:

OAB-MT – 79% aprovados
 OAB-MS – 68,28% aprovados
 OAB-BA – 45,23% aprovados
 OAB-AM – 61% aprovados
 OAB-SC – 87,23% aprovados
 OAB-RN – 69% aprovados
 OAB-PR – 86% aprovados
 OAB-TO – 79% aprovados
 OAB-PA – 70% aprovados
 OAB-GO – 75,68% aprovados
 OAB-DF – 57,47% aprovados
 OAB-PB – 74,50% aprovados

² Em notícia *MEC e OAB formam grupo para estudar rumos do ensino jurídico*, divulgada pelo site www.direitonet.com.br: “O Ministério da Educação anunciou hoje (9/07) a criação imediata de um grupo de trabalho integrado por membros do MEC, Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e do Conselho Nacional de Educação, destinado a estudar e propor novos rumos para o ensino jurídico no país. (...) A instituição desse grupo de trabalho resultou da reunião realizada ontem (8/07) (...) Na

Não há que se entender que a simples proliferação de faculdades seja em si um mal, mas os critérios utilizados para sua autorização são inadequados, como se pode perceber nesses pareceres da OAB, no baixo número de candidatos que passam no Exame da Ordem e na falta de preenchimento dos requisitos mínimos para os exames de concurso, mesmo com alto número de candidatos. Muitas vezes compromete-se o orçamento familiar por diversos anos no pagamento de mensalidades em faculdades de qualidade duvidável. A baixa renda obtida na maioria das profissões no Brasil faz com que também haja um aumento do número de pessoas que buscam o curso de Direito na promessa de acesso a carreiras públicas estáveis, mesmo que haja pouca vocação para o estudo ou a atuação profissional na área.

Acrescentam-se a essa crise político-institucional os baixos investimentos públicos gastos com as instituições superiores, principalmente as federais, a inadequada infra-estrutura e o precário investimento na formação de professores. A colaboração com a construção de um verdadeiro Estado Democrático de Direito a partir do ensino jurídico não pode descuidar desses aspectos macro, como a redefinição do papel do Estado moderno frente à economia globalizada; a diminuição das atribuições estatais e a entrega da regulação desses cursos aos mecanismos de

reunião foram debatidos novos critérios a serem adotados para a avaliação de processos de abertura de cursos de Direito, no exame de pareceres e numa fiscalização mais rígida do funcionamento desses cursos no País.” Reproduzindo abaixo parte da nota publicada pela diretoria do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil: “A Ordem dos Advogados do Brasil torna público, mais uma vez, o seu apoio às medidas saneadoras adotadas pelo Ministério Público no que se refere ao combate à proliferação desenfreada de cursos jurídicos. Esses cursos vêm sendo aprovados sem que sejam observados critérios mínimos para que funcionem eficazmente, a exemplo da necessidade social, da qualidade e de seu projeto pedagógico. Os alarmantes resultados negativos das provas do Exame da Ordem, realizados em todo o País, denunciam o caos que atingiu violentamente o ensino jurídico, criando uma nova e perversa desigualdade entre os brasileiros. De um lado, estão os beneficiários de um ensino de boa qualidade e, de outro, uma desesperada multidão de vítimas daqueles que transformaram a educação em uma inescrupulosa fonte de lucro”.

³ Segundo reportagem da Folha de São Paulo, *MEC congela abertura de novos cursos*, tendo por base informações contidas no próprio site do MEC: “Após interromper temporariamente a abertura de cursos de direito e medicina para criar regras mais rígidas, o Ministério da Educação suspendeu ontem [13/05/2004], por 180 dias, o recebimento de pedidos de credenciamento de novas instituições de ensino superior e de autorizações de novos cursos de graduação e seqüenciais. (...) Outra novidade: cursos de direito de instituições públicas e particulares já em funcionamento terão até 60 dias para informar ao MEC os nomes, titulação, regime de trabalho, endereço e documentos dos professores contratados. Com isso, o governo saberá se um professor apenas consta no corpo docente de uma instituição, mas não dá aulas no local. As novas medidas estão em quatro portarias publicadas no ‘Diário Oficial’ da União.”

mercado, não sem resistência; a baixa qualidade dos cursos, em parte responsabilidade do reduzido investimento do Estado na educação superior, outra parte fruto das condições objetivas que afetam a entrada e posterior absorção destes bacharéis. Tudo isto deve ser redimensionado e questionado quando se fala numa crise político-institucional que afeta diretamente o ensino jurídico.

A terceira categoria mencionada relaciona-se ao cerne da presente pesquisa, as dificuldades do método atual de ensino para a construção do pensamento crítico do estudante, para a qual contribuem, sem dúvida, as duas categorias de análise anteriores. Há algum tempo, as vertentes ditas progressistas no campo educacional apontam falhas nos métodos de ensino no país, conseguindo avanços que aos poucos vão sendo mensurados. Novos modelos e propostas de ensino se colocam como experiências modestas em todo Brasil na tentativa de superar um modelo anterior e fazer com que se formem cada vez mais bacharéis críticos, capazes de assumir sua função social.

No caso específico do Direito, nas Diretrizes Curriculares para o curso, datadas da Portaria 1.886/94, o perfil do bacharel que se busca é aquele cuja formação possa “oportunar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.” (MEC, 1994)

Tal concepção, refletida não só no perfil, como nas demais especificações curriculares divulgadas na última década, vêm responder a uma série de anseios e perspectivas de mudança do curso, algumas que se colocam desde os tempos imperiais, e que agora se apresentam no plano formal, como base ou reflexo de uma transformação material dos currículos e objetivos dos cursos jurídicos no tempo. Observado sob o ponto de vista histórico, pode-se constatar que os cursos de Direito foram incorporando cada vez mais disciplinas tidas como fundamentais, que tratam o fenômeno jurídico em seu âmbito relacional com as demais ciências, sendo a

Universidade Federal do Paraná um caso especial, pois inclui disciplinas que sequer fazem parte do currículo mínimo obrigatório da Portaria 1.886/94, como a disciplina de História do Direito, alegando-se a importância que essas possuem para a construção do pensamento crítico.

A pesquisa realizada para a produção desta dissertação teve como objetivo analisar se há aproximações entre o entendimento que professores de formação básica do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná –UFPR têm sobre o sentido desse período inicial para a formação do aluno com os objetivos da legislação, da literatura jurídico-educacional e do debate atual, que redefinem o papel da universidade pública e do ensino jurídico, assumindo como necessidade a construção do pensamento crítico no aluno a partir do ciclo inicial. O estudo não observará a prática destes professores, mas como esses *entendem* que os objetivos estão sendo aplicados em sua prática, partindo-se da premissa de que são os professores, em sua prática docente, os principais agentes na efetivação destes objetivos mais gerais.

Os resultados obtidos pela pesquisa, sua análise e interpretação, destinam-se a contribuir com os estudos que buscam entender em que medida tais objetivos gerais, emanados da legislação pátria e cultura jurídico-acadêmica, são incorporados num contexto fático, nas representações dos professores sobre suas práticas, apontando caminhos para que esses e outros interessados na reforma do ensino jurídico no país possam construir um novo modelo em que a formação de bacharéis se faça a partir de uma perspectiva mais crítica e concreta do fenômeno jurídico.

Para que se possa proceder à análise, retiram-se das fontes, leis e portarias, as diretrizes e objetivos específicos do curso, que constituem o que se poderia chamar, segundo Perrenoud (1993, p. 25) de “currículo formal”⁴. Estes objetivos são fruto de decisões geradas no âmbito governamental e a partir de discussões com representantes do corpo acadêmico e profissional, além da sociedade civil, gerando, diplomas legais

⁴ “A escola submete os saberes e, de uma maneira global, as práticas e as culturas, a um conjunto de transformações para os tornar ensináveis. Podem distinguir-se três fases: dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao curriculum formal); dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do curriculum formal ao curriculum real); dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos).” (PERRENOUD, 1993, p. 25)

que acabam por determinar o “saber a ser ensinado”, neste caso, nas universidades de Direito. Esta “noosfera” (CHEVALLARD, 1991, p. 28), espaço onde se pensa o funcionamento didático “de fora”, não se confunde com o sistema de ensino *strito senso*, no qual se encontram os professores e alunos, nem com as demandas diretas da sociedade⁵. É a vontade deste grupo de pessoas, concretizada em diplomas legais, que estabelece em grande parte os objetivos a serem seguidos por professores em sua prática diária.

Ao lado dos objetivos formalmente estabelecidos, a reflexão aqui analisará o que os professores entendem estar transpondo para seus alunos, em seu contexto imediato, daquilo que lhes é exigido pelos objetivos formais da legislação, com vistas a desenvolver ou não, conforme sua concepção, um pensamento crítico. Privilegia-se a reflexão dos professores por entender que estes são a parcela mais perene nas instituições educacionais, sendo assim capazes de refletir por mais tempo os problemas e soluções do ensino, principalmente no que diz respeito às metodologias a ser empregadas para que se desenvolva em seus estudantes um verdadeiro pensamento crítico. Certamente a sua concepção de ensino, a sua formação pessoal e profissional, bem como a reflexão sobre o método por ele utilizado para se atingir os objetivos da legislação, fazem com que o professor esteja alinhado ou não ao quadro legal e cultural mais geral. O ensino gerado por ele será algo próximo ou distante da realidade que se pretende construir, o que se busca analisar nesta dissertação.

Parte-se tanto da legislação quanto de uma construção histórico-teórica para se trabalhar em cima de duas categorias principais: o “ensino jurídico” e a “construção do pensamento crítico”. Com relação à última, parte-se do pressuposto de que não há uma definição consolidada na literatura sobre o tema. Como contraponto à fonte estritamente legal, estabelece-se um marco na fronteira interdisciplinar entre as doutrinas críticas do campo educacional - com a sua necessária interdependência com a Filosofia, a História, a Psicologia e a Sociologia - e os historiadores e críticos do “ensino jurídico”, principalmente os que tratam de novas metodologias e práticas .

⁵ Chevallard diz que a noosfera atua como uma espécie de tampão entre a escola e a sociedade, garantindo uma certa autonomia daquela frente às exigências imediatas de seu entorno. (1991, p. 34)

Para a segunda categoria utilizam-se autores do campo educacional, tais como, Anastasiou e Alves (2003), Duarte (2003), Freire (1970), Kosik (1976), Masetto (2003), Saviani (1981, 1995), Vasconcelos (1994) e Wachowicz (2001). Do campo do Direito, como fundamentação para ambas as categorias, destacaram-se Bastos (1998), Venâncio Filho (1982), Wolkmer (1991), Coelho (2003), Melo Filho (1984) e Faria (1986), na tentativa de realizar uma aproximação entre esses campos, a partir dos problemas e soluções por eles apresentados.

O primeiro capítulo contextualiza, de forma panorâmica, os principais problemas da universidade pública e do ensino jurídico no Brasil, relativizando-os a partir de um ponto de vista histórico-teórico do ensino superior. Trata-se, assim, de gerar uma moldura do ensino superior em Direito no país, datando a constituição dos currículos dentro de um *continuum* histórico e apontando origem e atualidade dos objetivos e currículos formais, trazendo as inovações legais que servem de base para a configuração do quadro formal.

O segundo capítulo detém-se, particularmente, sobre o conceito de pensamento crítico no Direito, contrapondo-o aos paradigmas anteriores – jusnaturalista e juspositivista – e estabelecendo um novo paradigma jurídico, em que há relação entre a construção do pensamento crítico e a formação básica. Com auxílio de teóricos do campo educacional, procuram-se alguns contrapontos aplicáveis em oposição à prática ligada aos antigos paradigmas.

Identificado o problema do ensino jurídico pátrio, e indicada uma possível teoria para a construção do pensamento crítico, o terceiro capítulo analisa, à luz dos capítulos anteriores, informações retiradas de questionários feitos especificamente para esta pesquisa, em que os professores das disciplinas de formação básica do curso de Direito da UFPR, no ano de 2004, se prontificaram a refletir sobre a mediação que entendem realizar, a partir de sua prática efetiva, entre a legislação dada (currículo formal) e a construção do pensamento crítico de seus alunos, e se esta se aproxima, ou não, da teoria anteriormente exposta.

Conclui-se apontando novas perspectivas para o ensino das matérias ditas propedêuticas, afinadas com as conclusões geradas pelo debate consolidado na Lei de

Diretrizes e Bases – LDB –, Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito e na Portaria 1.886/94 do MEC, bem como pela literatura mencionada, propondo uma reflexão sobre a prática atual e no que ela tem contribuído para formar bacharéis em Direito mais críticos e conscientes, enfim, capazes de lutar por uma sociedade e um Estado mais justo e democrático.

A motivação desta pesquisa aproxima-se da de Darcy Ribeiro em seu livro *A Universidade Necessária* (1982, p. 3): o “profundo descontentamento com nossa universidade, tal qual é. Descontentamento com sua convivência com as forças responsáveis pela dependência e atraso da América Latina. Descontentamento com a mediocridade de seu desempenho cultural e científico. E descontentamento com sua irresponsabilidade frente os problemas dos povos que a mantém.” Esse estudo irmana-se a outros, para questionar o papel da universidade pública hoje e, aqui, particularmente, do ensino jurídico, no âmago da sociedade brasileira emergente, inserindo-a na luta contra o subdesenvolvimento e na constituição de instituições mais justas e de uma sociedade civil que se volte para uma real democracia.

Aparentemente, não há nada de novo ao se tratar do tema sobre a reforma do ensino jurídico. Muitos estudos já foram feitos e continuam a ser feitos com excelente qualidade sobre o tema, sendo que este acaba por unir-se ao apelo unívoco pelas mudanças a que se propõem profissionais e educadores do ensino superior, do Direito ou não. Seria um erro mesmo nomear este período de “crise”, já que o termo supõe um estado anterior de tranqüilidade e solidez alterado em face de uma nova realidade, o que, em verdade, como se observará na história do ensino superior e de Direito no país, nunca existiu. Os cursos de Direito no país já apresentavam dificuldades desde o seu início. O que se acredita possa ser considerado original na abordagem aqui apresentada é a aproximação entre as pesquisas educacionais e jurídicas fundamentada na legislação e na literatura que privilegiam o tema de formação para o pensamento crítico, conceito ainda bastante impreciso.

Busca-se, ao direcionar o foco deste estudo no professor, proporcionar àqueles que lerem as conclusões finais desta pesquisa, elementos para uma reflexão que permita desenvolver *in loco* um raciocínio jurídico crítico em seus alunos. Entende-se

que a construção de um Estado Democrático de Direito passa, necessariamente, pela formação de um indivíduo que seja, ao mesmo tempo, autônomo perante o poder, eis o tema do Estado de Direito; e livre através da participação ativa na cidade. (CANOTILHO, 1999, p. 7). Advoga-se como tese que se esta forma de pensar e agir for instaurada pelo menos na formação básica do discente, intencionalmente pelo professor, pode-se contribuir para que o bacharel assuma sua prática profissional com a mesma postura emancipatória adquirida na universidade, contribuindo para uma mudança de paradigmas na cultura acadêmico-jurídica e para a construção de um verdadeiro Estado Democrático de Direito.

1 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL

Hoje se trava um debate intenso sobre reforma universitária e, em particular, reforma do ensino jurídico pátrio. Para se compreender as causas de qualquer reforma, há de se compreender historicamente como se formou o objeto que se pretende reformar – no caso a universidade pública e o ensino de direito no Brasil –, quais os objetivos que buscava cumprir no momento de sua constituição e durante a sua evolução e, depois, qual a mudança contextual e as novas demandas que passaram a ensejar novos objetivos, motivadores de uma reforma.

É este percurso metodológico que se faz nesse capítulo. Dentro de um primeiro recorte, indicam-se brevemente os objetivos da universidade no mundo, como esta se constitui historicamente, quais os principais modelos teóricos a influenciar o brasileiro, e qual a conjuntura mundial atual sobre a qual se pautam políticas dentro do ensino superior, com o intuito de determinar os objetivos gerais da instituição. Num segundo recorte teórico, buscam-se os objetivos mais específicos da universidade pública brasileira no decorrer da história, e em que medida foi e é influenciada pelo cenário internacional, apontando os questionamentos modernos que ensejam a idéia de uma reforma, com novos objetivos em nível nacional. Num último momento, ainda mais restrito, trata-se especificamente do ensino jurídico no Brasil, retratando-se as ideologias que influenciaram e ainda o influenciam, com o intuito de, ao fim, buscar entender quais são efetivamente os objetivos do ensino jurídico hoje e quais são os que se almeja alcançar, expressos na alteração de seus currículos e práticas.

1.1 O ENSINO SUPERIOR

Para que existe a universidade hoje? Quais são seus objetivos? Qual o papel que cumpre dentro da sociedade e do Estado que a sustenta? Ao tratar sobre o objetivo fim de toda universidade, Ortega y Gasset (1950, p. 70) diz que o ensino universitário, nos tempos modernos, visa a preencher três funções: *a transmissão da cultura*; *o ensino das profissões*; e *a investigação científica* e educação de novos homens de ciência.

Braga da Cruz⁶, citado por Alves (1994, p.12) complementa essa caracterização ao atribuir à universidade a “formação cultural dos futuros dirigentes da Sociedade e da Nação; transmissão do saber, com vistas à preparação para o exercício das profissões intelectuais de grau mais elevado; investigação científica e preparação de futuros investigadores, com vistas ao progresso da própria ciência que lhe cumpre transmitir as novas gerações.”

É a combinação dessas três funções - cultural, técnica e científica –, com prevalência maior ou menor de uma delas, que conjuga os objetivos essenciais da universidade desde a sua existência e perdura até hoje em relatórios mundiais que tratam sobre o tema, bem como na legislação, no debate e no discurso dos professores.

1.1.1 Breve histórico

Pode-se visualizar um ensino dito superior desde o início da História Ocidental, quando se concedia a uma classe mais abastada uma instrução de nível superior à média, com conhecimentos diferenciados que não eram oferecidos à grande massa da população, com vistas à manutenção dessa “classe dos iniciados”. Na Grécia e em Roma havia escolas de alto nível, destinadas à formação em medicina, filosofia, retórica e direito, nas quais os discípulos reuniam-se em torno de mestres, cuja bagagem intelectual e modelo eram transmitidos.

Embora se possa falar em escolas e ensino superior neste período remoto, a universidade enquanto instituição é uma criação da Baixa Idade Média. Ela surge como corporação de mestres e alunos no século XII, reunindo escolas locais que passaram a ter projeção universal, seja pela fama de seus mestres, seja pela especialização em algum setor humano do conhecimento e que, com o tempo, recebiam do Papa reconhecimento do *ius ubique docendi* (direito de ensinar onde quer que seja), desfrutando de total autonomia no plano jurídico, administrativo e intelectual (ALVES, 1994, p. 10).

⁶ BRAGA DA CRUZ. O problema da universidade. In: Obras Esparsas, v. IV (Estudos Doutrinários e Sociais). Coimbra, 1985.

Com a Renascença, a Reforma e a Contra-Reforma, na Idade Moderna, a universidade se altera. A partir do século XV e XVI, os governos de monarquias absolutistas aliam-se à alta burguesia, enfraquecendo o poder do papa e consolidando o poder dos Estados nacionais. Enquanto o ensino era um projeto da Igreja, era comum alguma universalidade de matéria e métodos em todo continente, mas com a Reforma e a instituição dos Estados Nacionais os projetos de cada país foram se diferenciando e distanciando. A universidade tal qual concebida no século XII foi perdendo sua autonomia jurídica e administrativa com o fortalecimento do Estado Moderno e com a desagregação da Igreja, passando a vincular-se aos interesses políticos e religiosos nacionais.

No início, houve uma reação da Igreja, a partir da Contra-Reforma, que buscava, com o modelo que se denominou jesuítico, manter em vários pontos os traços da escolástica medieval com aspiração universal. De acordo com esse modelo, o método de ensino ainda possuía dois momentos fundamentais: a *lectio*, significando leitura de um texto, com interpretação dada pelo professor, e a *quaestio*, constituindo-se de perguntas aos alunos e destes ao mestre. (ULLMANN e BOHEN, *apud* ANASTASIOU, 2003, p. 58). Todo início de aula era precedido de verificação da lição anterior e, semanalmente, realizava-se uma recapitulação de toda a matéria. Também eram feitas as *disputationes*, debates entre professor e alunos, ou alunos e alunos. Este *modus parisienses* foi adotado em outros países, destacando-se o documento *Ratio Studiorum* (1599), que regeu, por muito tempo, a educação latino-americana. O conhecimento, tomado como algo dado, devia ser repassado usando-se a memorização. O professor adotava o modelo da exposição acompanhada de exercícios a serem resolvidos pelos alunos, além de uma avaliação ao final para controle do processo.

Foi só no século XVIII, com o despotismo esclarecido e com a Revolução Francesa, que a universidade, influenciada pelo iluminismo e pelo utilitarismo, receberia seus contornos atuais, laicizando-se o ensino e impondo-se o entendimento de que ele deveria ser *prestado pelo Estado e estar ao seu serviço*. Caberia portanto ao Estado estabelecer o rol das disciplinas universitárias, fixar as diretrizes doutrinárias,

determinar a orientação pedagógica contrária à especulação e eminentemente utilitarista, e impor o método a ser seguido. (ALVES, 1994, p. 11) É este o modelo que prevalece, em grande medida, até hoje, inclusive na universidade brasileira, que é e sempre foi uma universidade do Estado e a serviço do Estado, identificando-se este ou não com os interesses mais gerais da nação.

1.1.2 Alguns modelos modernos

É correta a análise de Ribeiro (1982, p. 45) quando este afirma que “todas as grandes estruturas universitárias modernas podem ser definidas como produtos residuais da vida de seus povos, só inteligíveis como resultantes de seqüências históricas especiais”. Um estudo comparativo de alguns modelos em outras nações pode auxiliar a entender o funcionamento de tais instituições em seu contexto imediato, em que medida tais modelos influenciaram o latino-americano e o brasileiro, e qual o modelo que se pode construir de universidade para a sociedade brasileira. Pode-se inferir que o debate em torno do ensino superior passa necessariamente por um questionamento tanto sobre a estrutura interna sobre a qual se fundou a universidade como sobre o caráter da sociedade em que está inserida. No caso específico da América Latina, este desafio de redefinição se amplia, diante da consciência da ineficácia do modelo básico de ensino e da forma como este tem contribuído significativamente para a perpetuação da sua condição periférica.

Ao tomar, de início, o modelo francês verificar-se-á que o que se tem por referência é o modelo napoleônico, fruto de uma primeira revisão enciclopedista que buscava por fim ao antigo modelo instaurado pela universidade medieval de Paris: fechada, aristocrática e eclesiástica. Napoleão subordinou as academias ao controle estatal. Seu modelo, segundo Anastasiou (2003, p. 61) se caracterizava por “uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrada nos cursos/faculdades, visando à formação de burocratas para desempenho das funções do Estado”. Do ponto de vista metodológico, continuava “centrado no professor repassador e no estudo das obras clássicas de cada época – a aceitação passiva das atividades propostas, o papel da memorização do conteúdo pelo aluno como sua obrigação primordial e a força de

avaliação como elemento essencialmente classificatório”, num processo pelo qual preservava a “metodologia tradicional” (ANASTASIOU, 2003, p. 63).

Este modelo, tido como profissionalizante, centrava-se em cursos e faculdades. Utiliza-se da mesma metodologia medieval para garantir a unificação de outra ideologia, agora de origem laica e nacionalista. A ciência, dentro do contexto da universidade francesa, está sujeita às grandes metas da sociedade e do Estado e a docência visa à obtenção de titulação oficial dos alunos conforme um plano de estudos prévio e detalhado. As estruturas universitárias da América Latina, como se verá depois, foram cópias, em grande parte, da matriz francesa do século XIX. Segundo Anastasiou (2003, p. 62) “esse modelo profissionalizante mantém sua influência no caso brasileiro até os dias de hoje, sendo que a partir de 1931 passou a fazer parte da universidade”.

Após um progresso surpreendente da França, como efeito do caráter humanista fundamentado na ciência, seu projeto acabou perdendo para o da Alemanha, que instituiu seu modelo universitário moderno em cima da idéia de edificação nacional, em processo semelhante àquele para o qual é hoje convocada a construir a América Latina. Devido à Reforma, libertas de bulas papais para fundar-se e funcionar, as universidades alemãs já haviam recebido um impulso para se libertar da teologia e religião. A partir do século XVIII, a universidade passou a receber influência de um grupo significativo de filósofos e cientistas, como Schelling, Fichte, e Humbolt, abandonando de vez o velho sistema universitário e manifestando-se como expressiva antítese da universidade francesa.

Sua proposta de universidade era voltada à construção científica autônoma (ao contrário da francesa, que era submetida ao Estado), unindo professores, entre si e aos alunos, por meio de institutos, voltados à formação profissional, e centros de pesquisa, que detinham autonomia diante do Estado e da sociedade, buscando, de forma desinteressada, a verdade como caminho para o autodesenvolvimento e para a autoconsciência. Tinham uma espécie de destinação missionária, comprometendo-se a inserir a Alemanha na civilização industrial, bem como a promover a integração

nacional. Para este propósito, a docência era tida como uma atividade livre, uma associação cooperativa entre professores e alunos, sem forma exterior de controle.

Seu modelo passou a se identificar mais com a ciência pura, pondo a universidade a serviço da idéia nacionalista pangermânica. A integração entre ensino e pesquisa, característica da Alemanha, seria adotada depois por inúmeros outros países, entre eles o Brasil, na metade do século XX. A universidade humboltiana é “voltada para a resolução de problemas nacionais por meio de construção científica, unindo professores – entre si e aos alunos – por meio de pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos – visando à formação profissional – e os centros de pesquisa” (ANASTASIOU, 2003, p. 63), estes regidos por um modelo oposto ao francês, ou seja, de autonomia diante do Estado e da sociedade civil. Ao professor não cabe a figura de simples repassador, mas de parceiro numa relação para a construção do conhecimento.

Como contraponto ao projeto europeu continental, no inglês, o que se observa, desde sua origem até hoje, é uma estrutura universitária bastante diversificada, podendo-se falar em uma pirâmide que tem como vértice Oxford e Cambridge, algumas dezenas no corpo e um milhar de instituições no terceiro nível. No primeiro nível, de caráter aristocrático e originalmente eclesiástico, educava-se a nobreza para o desempenho de papéis concernentes aos membros da classe dominante, vivendo, a princípio, com tutores pessoais, garantido um ensino especializado. Cambridge implantaria sua primeira cátedra de investigação científica em 1794 e, após 1860, com o avanço da Revolução Industrial, surgiriam algumas reformas no campo da formação de pessoal tecnicamente qualificado para o trabalho, concretizando os três objetivos dados hoje à universidade: formação cultural, formação profissional e formação científica. Na mesma época, surge uma série de universidades utilitárias, de modelo oposto às duas tradicionais, com o intuito de preparar a classe média para uma profissão. Criou-se, assim, com os diferentes perfis de formação acadêmica, uma espécie de simbiose entre os pensadores e cientistas de alto padrão formados pelas duas universidades e o grande número de profissionais competentes e operários altamente qualificados formados pelos outros níveis da pirâmide.

A universidade norte-americana teve como modelo as escolas superiores utilitárias e não aristocráticas inglesas, opondo-se, simultaneamente, ao modelo francês e alemão, já que em vez de uma vasta burocracia nacionalizadora, buscava-se integrar as novas comunidades às antigas em valores compartilhados, visando-se a democratização do ensino superior. Em 1860, uma reforma dividiu o ensino superior em dois modelos opostos. De um lado, com a reforma de Harvard e a criação da universidade John Hopkins, afasta-se do pragmatismo e adota-se a investigação científica e a criatividade cultural como forma de se alcançar um ensino superior do mais elevado nível. De outro, um ensino que parecesse útil ao juízo da comunidade, voltado para uma educação prática, orientada para a agricultura e as artes mecânicas. O diferencial norte-americano torna-se justamente a diversidade que permite formar ao mesmo tempo quadros científicos e humanísticos de alto nível, grande número de profissionais de alta competência e uma massa de trabalhadores comuns com preparação em nível superior. Possui autonomia funcional (de modo formal, já que recebe financiamento privado ou investimento público que compromete sua administração, dependendo da conjuntura) e uma falta de burocratização, com conseqüente ausência de segurança e de garantias vitalícias ao seu professorado, tendo o departamento autoridade para despedir quaisquer de seus membros.

Diante do legado histórico e da experiência de outras culturas, pode-se apontar, segundo Ribeiro (1982, p. 79-83), alguns pontos positivos e negativos a integrar a construção do projeto de universidade no Brasil. Das universidades francesas e alemãs, o exemplo de terem se tornado, a sua época, *instituições intencionais de integração nacional*, de *mobilização cívica* e de *incorporação de suas sociedades à civilização de seu tempo*, objetivos que deveriam ser seguidos à risca como primordiais pelas universidades brasileiras. Das universidades inglesas e norte-americanas, a flexibilidade que permite preservar seu caráter aristocrático, mas formar, simultaneamente, todas as modalidades de especialistas universitários, garantindo a diversidade que permite construir uma nação. Como aspecto negativo incorporado nas universidades latino-americanas, vê-se o caráter elitista, inglês e alemão. Outra característica negativa herdada dos franceses é o caráter burocrático das universidades

latino-americanas, que atuam, muitas vezes, como verdadeiras repartições públicas, em que burocratas comandam docentes e pesquisadores.

1.1.3 Ensino superior para o século XXI

Diante do projeto de construção de um modelo brasileiro, há que se verificar o que se sustenta hoje em nível mundial. Mesmo que se deseje, hoje não se pode pensar o destino particular de cada país separado do mesmo fenômeno em escala global. Com a educação não é diferente. Além da história comum que unifica os países ocidentais, e dos avanços tecnológicos nas comunicações e nos transportes que encurtaram as barreiras de espaço e tempo, há a formação de órgãos mundiais como a UNESCO, que estabelecem comissões para estudar fenômenos como o ensino superior com alta influência sobre as políticas públicas nacionais. Mesmo que se possa questionar quem faz parte destas comissões e a legitimidade das decisões que lá emanam, é sempre um ponto de partida para se pensar os objetivos da educação superior neste novo século em escala global.

O Relatório Jacques Delors, como ficou conhecido o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, iniciado em março de 1993 e concluído em 1996, e que uniu vários especialistas do mundo todo, traz, como objetivo básico da educação deste novo século, a necessidade de promover o desenvolvimento humano, entendido este como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (DELORS, 1996, p. 09), enfatizando o papel dos professores como agentes de mudança e formadores do caráter e do espírito das novas gerações. Segundo a Comissão é necessário que se prepare os indivíduos para a aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos (consideradas as três funções relevantes no processo educativo) para que, nessa sociedade da informação, em que se multiplicam os dados e fatos, permitir que se possa “recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações”. (DELORS, 1996, p. 21).

Assim, à educação, cabe uma tarefa quase contraditória: de um lado, “transmitir de forma maciça e eficaz cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à

civilização cognitiva”; por outro “compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos.” À educação caberia, ao mesmo tempo, fornecer “os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado” e “a bússola que permita navegar através dele”. (DELORS, 1996, p.89) Longe de fazer acumular no começo da vida uma imensa quantidade de conhecimentos para se abastecer para sempre, o lógico é gerar no indivíduo a capacidade de fazê-lo aproveitar, do começo ao fim da vida, as ocasiões para atualizar, aprofundar e enriquecer seus conhecimentos, ou seja, preparar seu intelecto de modo a que possa agir da melhor forma possível ⁷.

⁷ A Comissão aponta quatro aprendizagens fundamentais que serão para os indivíduos os pilares do conhecimento:

1) Aprender a conhecer. Visa não aquisição de um repertório de saberes codificados, mas o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, de modo a que se possa compreender melhor o mundo que o rodeia. No ensino secundário e superior, “a formação inicial deve fornecer a todos al unos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo” (DELORS, 1996, p. 91). Supõe o exercício da atenção (dificultada hoje pela sucessão muito rápida de um número imenso de informações, que inibe o processo de apreensão, já que este exige duração e aprofundamento), da memória (negada pela enorme capacidade que se tem hoje de armazenar e difundir informações em diversos meios e que inibe a apreensão associativa na mente do indivíduo) e do pensamento (necessidade de produzir avanços e recuos entre o concreto e o abstrato, bem como adoção simultânea dos métodos indutivo e dedutivo, como forma de negar o dado). Recomenda-se combinar uma cultura geral suficientemente vasta com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias.

2) Aprender a fazer. Voltado à idéia de formação profissional, visa auxiliar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos. Mas em decorrência da mudança estrutural nos empregos do mundo todo e da imprevisibilidade do papel do agente que se está formando, não basta recorrer a simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, como outrora se fazia; esta aprendizagem inclui capacidades como a de comunicar, de trabalhar com os outros, e de gerir e resolver conflitos, ou seja, aprender a comportar-se, eficazmente, num mundo incerto e complexo, participando de sua criação. Recomenda-se que não se dê apenas uma qualificação profissional que possa desaparecer, mas competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas e novas situações.

3) Aprender a viver junto. Implica a capacidade de desenvolver o conhecimento dos outros, de suas culturas e concepções, de modo a agir de forma cooperada e evitar conflitos ou os resolver de maneira pacífica. Por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade, levando as pessoas a tomar consciência das semelhanças e da interdependência entre os seres humanos. A descoberta do outro gera a descoberta de si mesmo, e a capacidade de pôr-se em outros lugares gera a compreensão do que é comum. O confronto a partir do diálogo e da troca de argumentos torna-se indispensável para desenvolver o senso de alteridade e dar ao estudante a capacidade de lidar com as inevitáveis tensões e conflitos entre pessoas, grupos e nações.

4) Aprender a ser. O ser humano deve ser preparado para “elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida” (DELORS, 1996, p. 99). Mais do que preparar para uma

O Relatório aponta quatro funções essenciais das Universidades neste cenário, a seguir analisadas.

1) *Preparar para a pesquisa e para o ensino.* Diante do mundo que se apresenta, é extremamente importante que as instituições do ensino superior mantenham um potencial de pesquisa de alto nível, ao abrigo de pressões políticas e ideológicas, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade. Igualmente, numa época em que o volume de informações cresce de forma exponencial, e, da mesma forma, se espera que o ensino satisfaça as necessidades de um público cada vez mais numeroso, adquire cada vez mais importância a qualidade da formação dada aos professores e a qualidade do ensino.

2) *Dar formação altamente especializada e adaptada às necessidades da vida econômica e social.* As atuais estruturas de emprego passam a exigir maiores capacidades intelectuais, que permitam resolver novos problemas e tomar iniciativas, bem como uma cultura geral com um grande conhecimento das possibilidades oferecidas pelo meio humano envolvente.

3) *Estar aberta a todos para responder aos múltiplos aspectos da chamada educação permanente em sentido lato.* As universidades são o conservatório vivo do patrimônio da humanidade, renovado pelo uso que fazem dele professores e pesquisadores. São espaços multidisciplinares, que incluem todos os domínios do espírito e imaginação, das ciências mais exatas à poesia, permitindo que cada um ultrapasse os limites do seu meio cultural.

4) *Cooperar no plano internacional.* É um espaço privilegiado para explorar a mundialização, enriquecendo o diálogo entre povos e culturas, na medida em que permite a internacionalização da pesquisa, da tecnologia, das concepções, das atitudes e das atividades, a livre circulação de pessoas e a partilha de conhecimentos.

Dos termos aqui destacados, procedendo-se a uma análise de toda o tema, história e modelos modernos, descontadas as nuances que caracterizam cada sociedade

dada sociedade, a educação deveria se preocupar com fornecer referências intelectuais que permitam ao indivíduo compreender melhor o mundo que o rodeia e comportar-se nele como ator responsável e justo, sem retirar-lhe jamais a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver-se segundo seu próprio destino.

e cada época, pode-se deduzir que os objetivos atribuídos a este objeto – universidade – e que caracterizam sua essência são, basicamente, três:

- 1) transmitir um determinado patrimônio cultural (que pode guardar ou não um projeto de Estado e nação), permitindo que o aluno se eleve a um nível superior ao seu estado anterior, ultrapassando os limites de seu meio cultural inicial e passando a integrar algo maior;
- 2) ensinar dentro de uma determinada profissão que exige conhecimentos e práticas especializadas, que lhe possibilite a atuação efetiva no seu entorno e a identificação e diálogo com uma classe profissional específica;
- 3) contribuir, através da pesquisa e da investigação científica, para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade, procedendo-se a uma revisão dos saberes acumulados por um grupo maior ou menor de homens com vistas a produzir elementos que sirvam de base às novas gerações.

Embora quase sempre presentes, as três funções nem sempre aparecem de modo equilibrado e nem sempre concentradas na mesma instituição. Na universidade medieval preponderava o ensino profissional sem descuidar de uma formação cultural generalista. Com o Renascimento, dá-se maior ênfase à formação cultural, devido ao interesse pela Antigüidade clássica. No século XVII, predomina o estudo científico, algo que irá se acentuar com a Revolução Francesa e o positivismo, quando se passam a dar mais destaque às disciplinas científicas, de interesse material imediato, para conhecimento e domínio da natureza, em detrimento das meramente especulativas e formativas.

Diante das crises apontadas pela ciência e tecnologia contemporâneas, no momento atual, elevam-se as vozes a exigir um peso maior a um dos fins da Universidade – *a formação cultural* – com vistas a permitir uma compreensão mais ampla da sociedade e dos caminhos da ciência, geral e específica de cada campo, que não é permitida pelo viés estritamente técnico. É neste sentido que, principalmente em áreas do saber que se exige uma compreensão mais global dos problemas que afetam seu objeto de estudo, pensa-se muito na revalorização e ênfase dadas às disciplinas que cumprem prioritariamente esta função, como as disciplinas de formação básica em

Direito. É esta formação, fornecida aos bacharéis em Direito, e inserida dentro de um projeto nação, que poderia fazer com que esses alunos participassem do verdadeiro desenvolvimento e construção de um Estado Democrático de Direito no Brasil, auxiliando, através dos postos ocupados por eles, a retirá-lo de sua condição periférica.

1.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA NO BRASIL

No Estado brasileiro houve uma série de momentos históricos específicos que acabaram por determinar tentativas de mudanças política e constitucional, umas mais outras menos bem sucedidas, com reflexos na política educacional do ensino superior. Antes que se possa constatar qual a estrutura atual da universidade brasileira e o que ela espera alcançar com a reforma, há que se questionar como se constituiu o ensino superior no Brasil e qual a origem histórica da crise atual.

1.2.1 A origem do ensino superior

Passando-se aos fatos, pode-se dizer que na América Latina, como não poderia deixar de ser, por muito tempo sofreu-se grande influência do modelo napoleônico. Ao contrário da América Espanhola, cujas primeiras universidades datam do século XVI e receberam forte influência do modelo jesuítico, acompanhando todo o movimento das universidades eclesiásticas até a formação das universidades nacionais e profissionalizantes, o Brasil não seguiu a mesma sorte. Portugal não construiu qualquer universidade no Brasil, sendo a universidade de Coimbra até meados do século XIX a grande formadora cultural de brasileiros.

Tentativas de universidade foram estabelecidas pelos jesuítas na Bahia e dentro do movimento inconfidente, mas foi só com D. João, em 1808, que as primeiras escolas de nível superior passaram a funcionar no Brasil. Inspiradas no modelo universitário napoleônico, eram essencialmente voltadas à formação profissional. Diante das exigências do momento, tinham a função básica de formar burocratas para o Estado, além de profissionais liberais que atuassem no Império. A primeira faculdade foi a Academia Real Militar (1810). Depois vieram a de Medicina do Rio de Janeiro (1832), a de Medicina da Bahia (1832), a de Direito de São Paulo (1827) e a de

Direito de Olinda (1827), além da Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1874). A Universidade de Coimbra – de viés elitista – e a Escola Politécnica de Paris – de viés positivista - constituíram o núcleo de ensino no Brasil, recebendo influência marcante das teorias francesas e do projeto burocrático português, ainda hoje influência em nossas instituições de ensino superior. Mesmo depois de proclamada a República só existiam no Brasil cinco faculdades, as duas de medicina, as duas de direito, e a Politécnica do Rio de Janeiro. Da Colônia à República, o ensino superior foi eminentemente público e privativo do poder central. Segundo Cunha (1986, p. 93-94), a razão da manutenção do ensino superior na esfera pública, neste período, consistiu na defesa do monopólio de concessão de privilégios profissionais, expresso pelo poder de conferir diplomas juridicamente válidos, poder este que garantia os interesses, a remuneração e o prestígio de certos grupos corporativos. O ensino deveria ser restrito a poucos, pois se aumentasse o número de diplomas, diminuía-se a raridade e seu valor, com prejuízo para aqueles grupos.

Em 1920, por força do decreto presidencial de Epitácio Pessoa n.º 14.343, unem-se as faculdades superiores existentes no Rio de Janeiro (Medicina, Direito e Politécnica) e surge a Universidade do Rio de Janeiro, a primeira universidade federal, mesmo que já existissem outras universidades que só passaram depois a ser federais, como a Universidade do Paraná.

Em 1931, Francisco Campos elabora o Estatuto das Universidades Brasileiras, decreto n.º 19.851, que adotava para o ensino superior o *regime universitário*. Recebeu várias críticas, pois o termo não passava de um nome, já que o que se notava era ainda um agrupamento de escolas isoladas, mantendo o mesmo currículo de antes.

1.2.2 O anseio por uma educação superior além do ensino

Com a industrialização e o crescimento econômico da década de 1950, passou-se a questionar a estrutura e organização das universidades brasileiras e o papel destas na sociedade em desenvolvimento. Os três elementos característicos dos movimentos educacionais desse período, segundo Anastasiou, foram:

- i) assumir o conteúdo das disciplinas como algo provisório, relativo, datado no tempo e no espaço e, portanto, passível de aperfeiçoamento e outras mudanças;

ii) assumir a procura da criatividade concebendo o estudo como situação construtiva e significativa;

iii) e, finalmente, passar de uma situação onde predominava a síntese a ser transmitida e assimilada para uma situação de busca de equilíbrio entre síntese e análise, onde se desenvolveriam “hábitos de pensamento claro, crítico, construtivo e independente” [grifo nosso] (ANASTASIOU, 2003, p. 67)

Este movimento foi afastado pelo regime de 1964, que procura assistência técnica e cooperação financeira da *U.S. Agency for International Development* (USAID), adotando elementos do modelo alemão – com destaque à produção do conhecimento e ao processo de pesquisa – separando-se, no entanto, equivocadamente, a pesquisa do ensino, deixando à graduação a responsabilidade de formação de quadros profissionais e à pós-graduação a responsabilidade da pesquisa. Segundo Anastasiou (2003, p. 67), há no período militar uma estagnação do processo de criticidade no que se refere à formação na graduação, havendo “todo um reforço numa pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador”, tendo os professores universitários “oportunidades de aperfeiçoarem-se na pesquisa de suas áreas específicas, mas muito poucas oportunidades sistemáticas de reflexão sobre sua atuação como docentes”.

Em 1968, após muita reivindicação estudantil, o governo cria um grupo de trabalho para estudar as medidas que resolvessem a crise da universidade brasileira. O relatório apresentado pelo grupo serviu de base para que o governo promulgasse, no mesmo ano, a lei 5.540, de reforma universitária, que traz muitos dos princípios dos grupos pró-reforma. A lei atendeu algumas das expectativas em torno do que se pensava para o ensino superior no Brasil. Nesse sentido, o *ciclo básico* passou a ser obrigatório, juntamente com questões como a extinção da cátedra e a criação dos departamentos, dos órgãos colegiados e do vestibular classificatório.

1.2.3 O movimento atual pela reforma universitária

Diante deste percurso histórico, em que se buscou delinear o movimento sobre o qual se constituiu o papel institucional da universidade pública na sociedade brasileira, pergunta-se qual a função que assume ela hoje? Embora a Constituição

Federal de 1988 cuide do ensino superior em quatro artigos⁸, não traz expressamente qualquer função específica que a universidade deva desempenhar. A discussão sobre os objetivos da universidade deve pautar-se nos artigos 3º e 205, que trazem, respectivamente, os objetivos do Estado e da educação:

Art. 3º: Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A lacuna constitucional é preenchida pela lei de diretrizes e bases – LDB - que, prevista no art. 22, XXIV, da Constituição, é o eixo de organização do ensino no país:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações e de outras formas de comunicação;

V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

⁸ Art. 207: As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Art. 208: O dever do Estado com a educação será efetivado com garantia de:

V- acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.

Art. 213:

§2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público.

Art. 218: O Estado promoverá e incentivará o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas.

As funções atribuídas na legislação são amplas, abrangendo ensino, pesquisa, criação artística, extensão, e processo de desenvolvimento da pessoa humana. Às universidades públicas cabe ainda responder às necessidades sociais, entendidas como aquelas não filtradas pelo mercado, desvinculadas de critérios de demanda e consumo, uma vez que estes podem ser oferecidos pela iniciativa privada. Desobrigadas do retorno econômico, as universidades públicas podem atuar numa dimensão mais ampla, reflexiva e integradora, contribuindo para a solução de problemas sociais e o desenvolvimento do conhecimento em áreas de menor retorno econômico. Deve ocupar seu papel estratégico na consecução dos objetivos do Estado.

Diante do dever que se impõe à universidade pública, fruto da legislação, há de se indagar o que efetivamente ocorre. Até a década de 60, a grande maioria das universidades brasileiras era pública, estadual ou federal. Hoje, pelo contrário, quase todo sistema universitário brasileiro passou para as faculdades particulares⁹, sem que se tirasse das públicas o grande papel de pesquisa e de desenvolvimento da nação, enquanto àquelas fica (quando fica) o papel de simples transmissoras de um conhecimento profissional, com raras exceções¹⁰. Pode-se dizer que a tão propalada democratização do ensino das últimas décadas, com o aumento de vagas, na verdade, é uma falsa democratização, na medida em que se verifica que houve um acréscimo

⁹ A inclusão do capital na educação superior não pode ser vista fora do contexto do Estado neoliberal e da forma como aquele busca (ou este cede, dependendo da perspectiva tomada) assumir parcelas de poder através da educação. Segundo o professor Roberto Leher há hoje no projeto governamental um passo para a privatização das universidades, bastante prejudicial para a nação. Segundo ele, são três as iniciativas do governo para que a universidade pública passe a atender demandas do mercado e se afaste de sua função original: “A primeira delas seria tentar aprovar no Congresso a parceria Público-Privada, onde as universidades públicas poderiam prestar serviços para empresas. Além disso, essa parceria permitiria que o governo pudesse comprar vagas para alunos em universidades particulares e transformá-las em vagas públicas. A segunda iniciativa diz respeito à Lei de Inovação Tecnológica. Por essa lei, laboratórios das universidades públicas poderiam ser utilizados por empresas e professores, enquanto técnico-administrativos poderiam ser contratados por essas empresas, por um prazo de dois anos, segundo as leis trabalhistas privadas. A terceira iniciativa justifica as duas anteriores e foi prevista no relatório interministerial sobre a reforma universitária entregue ao presidente em janeiro: é a visão de que a universidade pública precisa captar recursos no mercado para se autofinanciar.” (LEHER, 2005)

¹⁰ Tornou-se até famoso nacionalmente o caso do analfabeto que fez vestibular para o curso de Direito de uma das universidades do Brasil e foi aprovado. E não passou raspando: ele ficou em nono lugar no concurso, como mostrou o programa "Fantástico", da Rede Globo. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/educacao/vestiba/analfa2.html>> Acesso em: 20 fev 2005.

apenas de vagas dentro de instituições particulares, a maioria pouco preocupada com as verdadeiras atividades-fim das universidades.

O número de vagas criadas no ensino superior cresceu 12,9% em relação ao ano anterior, mas, na prática, só ocorreu nas universidades particulares que demonstraram um aumento de 16,5% em relação a 2002. Nas instituições públicas, foi registrada uma queda de 4,8% no número de vagas. Nas estaduais, 15,4% e nas federais 2,2%. Apenas nas universidades municipais que cobram mensalidades houve crescimento de 23,3%. (DOMINGOS, 2004)

Número de Instituições de Educação Superior, Cursos e Matrículas por Categoria Administrativa – Brasil – 1998 – 2003									
Ano	Instituições			Cursos			Matrículas		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
1998	973	209	764	6.950	2.970	3.980	2.125.958	804.729	1.321.229
1999	1.097	192	905	8.878	3.494	5.384	2.369.945	832.022	1.537.923
2000	1.180	176	1.004	10.585	4.021	6.564	2.694.245	887.026	1.807.219
2001	1.391	183	1.208	12.155	4.401	7.754	3.030.754	939.225	2.091.529
2002	1.637	195	1.442	14.399	5.252	9.147	3.479.913	1.051.655	2.428.258
2003	1.859	207	1.652	16.453	5.662	10.791	3.887.771	1.137.119	2.750.652

Fonte: Inep/MEC.

Fonte: Censo do Ensino Superior 2003 mostra avanço do ensino particular do país. 13/10/2004. Agência Brasil. Repórter: Marina Domingos.

Como já falado e se defende, não deveria caber às universidades o simples papel de formadoras de técnicos de nível superior. Cabe a ela o papel histórico e social de formação cultural e formação científica, possível através da propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que situa o aluno no processo de renovação e inovação contextualizada do saber, e da inclusão de matérias não estritamente técnicas e dogmáticas. Devem elas gerar um ambiente em que se produza conhecimento, para que professores possam se atualizar e sejam capazes de dar uma verdadeira formação, e alunos aprendam a transcender os manuais para aplicar com criatividade e inovação seus conhecimentos nas atividades profissionais. Ainda, relacionar-se com a sociedade que a sustenta, de forma a perceber os problemas por ela demandados e ensaiar algumas soluções.

1.3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Como se insere o ensino jurídico dentro deste contexto mais geral? Quais os antecedentes do ensino jurídico no Brasil? Quais suas fases e currículos? Para onde se caminha? Dentro destas questões almeja-se finalmente delinear o quadro do problema sobre o qual se pretende trabalhar.

1.3.1 A formação dos quadros político-administrativos do Império

Ao retomar-se a criação dos cursos superiores no Brasil, o que se notará é que até a vinda da família Real ao Brasil (1808), ou seja, no período que se convencionou chamar de Brasil Colônia, havia uma manifestação clara da Metrópole em se impedir qualquer tentativa de constituição de uma elite intelectual no Brasil, acreditando-se que, ao evitar o ensino superior, se estaria, ao mesmo tempo, obstando a existência de um grupo capaz de garantir a emancipação do país. Os brasileiros faziam seus cursos superiores na Europa, principalmente em Coimbra, Portugal.

Verifica-se assim que para a Metrópole o curso jurídico era um sinal de autonomia intelectual, e assim como foi proibida no Distrito Diamantino a presença de advogados, desejava-se também, pela ausência de aulas de Direito, evitar a formação dos filhos da Colônia, como instrumento de emancipação nacional. (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 14)

Com a Independência, os dois primeiros cursos de Direito foram criados, o de Olinda e o de São Paulo, através da Lei 11 de agosto de 1827, tendo por objetivo básico suprir as necessidades burocráticas do Império, evitando que se tivesse que ir à Europa buscar uma educação universitária e garantindo-se, assim, uma certa independência política. Isto porque, até antes da Independência, os cargos da estrutura administrativa eram preenchidos por portugueses, em sua maioria, sendo somente com a volta de D. João VI a Portugal, que a burocracia nacional, defasada, viu nos cursos de Direito uma forma de se reconstituir enquanto um Estado Nacional em formação.

É claro que esta emancipação era feita pela elite brasileira, guardando o ensino jurídico uma relação com esta e não com todas as classes que compunham o país. O acesso restrito à classe mais abastada, bem como a direção centralizada ainda nas faculdades de Coimbra, contribuía para que o verdadeiro processo de emancipação não se efetivasse realmente. Os cursos de Direito formavam a própria classe dominante, reproduzindo na maior parte das vezes o quadro que se perpetuava desde antes. Os alunos, vindos das grandes famílias proprietárias de terras, acabavam por formar a burocracia emergente, constituída por juizes, administradores, parlamentares e servidores públicos.

Os estudiosos do assunto, entre os quais aqui se destacam Cunha¹¹ (1983), Romanelli¹² (1994) e Bastos¹³ (1998) concordam que a origem desses cursos, no início do Século XIX, justificou-se principalmente em função do propósito de atender aos requisitos da burocracia estatal e das elites que exerciam o poder, no Brasil imperial. Nos estatutos desses primeiros cursos jurídicos, redigidos em 1827, são encontrados explicitamente esses objetivos:

Tendo-se decretado que houvesse, nesta Corte, um curso jurídico para nele se ensinarem as doutrinas de jurisprudência em geral, a fim de se cultivar este ramo da instrução pública e se formarem homens hábeis para serem um dia sábios Magistrados e peritos Advogados, de que tanto se carece; e outros que possam a vir ser dignos Deputados e senadores, e aptos para ocuparem os lugares diplomáticos e mais empregados do Estado (CUNHA, 2000, p. 58).

Também escreve Horácio Wanderlei Rodrigues:

A criação dos cursos jurídicos no Brasil foi uma opção política e tinha funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestação do estado nacional. (RODRIGUES, 1993, p. 13)

A formação, por estar ligada imediatamente à constituição do próprio Estado nacional, era eminentemente política ao invés de jurídica. Isto, de alguma forma, era plenamente justificável visto que, nesta época, não havia grande necessidade de advogados e juízes: a maior parte dos problemas era resolvidas na esfera privada, pelos senhores de engenho e grupos particulares, num sistema ainda eminentemente escravagista. Das funções da universidade cumpria-se, eminentemente, a formação cultural, visando formar líderes para a continuação da nação. Isso é facilmente verificável no currículo¹⁴ que, pode-se afirmar, foi um “currículo único” para todos os

¹¹ CUNHA, Luís Antônio. A Universidade Temporã. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

¹² ROMANELLI, Otávia de Oliveira. História da Educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1994.

¹³ BASTOS, Aurélio Wander. O Ensino Jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

¹⁴ O currículo, segundo a lei e a alteração supracitada, seguia a seguinte estrutura:

1º ano - 1ª cadeira: Direito Natural, Público, Análise da Constituição do Império, Direito das Gentes, Diplomacia.

2º ano – 1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente

2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico

3º ano – 1ª cadeira: Direito Pátrio Civil

2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal, com teoria do processo criminal

4º ano – 1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil

2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo

5º ano – 1ª cadeira: Economia Política

2ª cadeira: Teoria e prática do processo adotado pelas leis do império

cursos de Direito no Brasil durante todo o Império, regido pelos aspectos políticos e ideológicos deste (forte influência do Direito Natural e do Direito Eclesiástico), composto por nove cadeiras (cathedra) a serem cumpridas em cinco anos. Interessante observar, para efeitos de comparações posteriores, que a única disciplina que fugia aos ditames do Direito era Economia Política¹⁵, além da importância dada à época ao estudo de Direito Natural e Direito Eclesiástico, marcando a concepção predominante.

No ano de 1831, através de Decreto Regulamentar, pensou-se em definir um novo modelo para o ensino jurídico, incentivando o ensino do Direito Público e a Análise da Constituição, como uma tentativa de negar a dependência gerada pelo colonialismo português. O Direito Eclesiástico e o Direito Romano, considerados as duas principais vertentes da colonização, não eram contemplados nos programas. (ADORNO, 1988, p. 48). Novo Decreto de 1851, nº 608, incluiu as cadeiras de Direito Romano e Direito Administrativo, entendendo que era importante para a formação das elites do Império. Em 1853, o Decreto nº 1.134, sem grandes mudanças, tenta consolidar as cadeiras de Direito Administrativo e Instituições de Direito Romano, trazendo como diretrizes o Direito Eclesiástico Pátrio, a disciplina de Direito Civil atrelado ao Direito Romano e a disciplina de Hermenêutica Jurídica. (ADORNO, 1988, p. 55). Em 1854, novo Decreto nº 1.386, que sem grandes modificações, orientou os cursos jurídicos até 1879, quando da Reforma do Ensino Livre.

Esta reforma do ensino jurídico, através do Decreto nº 7.247, marca a primeira expansão do ensino do Direito no Brasil. Foram criadas duas faculdades na cidade do Rio de Janeiro, unificadas com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920; uma em Porto Alegre, em 1900; uma em Fortaleza, em 1903; uma em Ouro Preto, em 1892, transferida para Belo Horizonte em 1898; e uma em Curitiba, em 1912.

¹⁵ “Já Rui Barbosa, em 1878, fazia a primeira grande proposta de inovação ao ensino jurídico, propondo a inclusão da disciplina de sociologia, sendo o primeiro jurista a questionar o ensino estritamente dogmático e positivista. A formação do advogado, segundo ele, deveria voltar-se também para as questões circunstanciais da vida, daí a importância da sociologia. A proposta de Rui Barbosa tornou-se realidade na Resolução de nº 3, de 1972, quase cem anos depois.” (FERREIRA apud BOPP, Ester Toaldo. O Estágio de Prática Jurídica nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, 2002. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2002, p. 08)

(BASTOS, 1998). Também é através desta reforma que se divide as faculdades de direito em duas seções: uma de ciências jurídicas e outra de ciências sociais¹⁶.

1.3.2 A formação dos primeiros quadros técnico-profissionais da República

O fato de, desde o início, estarem os cursos mais voltados a atender os interesses do Estado do que as necessidades da sociedade faz do curso de Direito, desde o início, um curso elitista. Segundo Bastos (1998, p. 292), ‘no Brasil, a ausência de uma sociedade civil juridicamente organizada deve-se, entre outros fatores, ao processo de formação acadêmica dos advogados, predominantemente voltado para atender a objetivos e interesses do Estado e determinado por uma percepção acentuadamente dogmática da aplicação do Direito’.

Para ele, nunca se formaram pessoas interessadas no exercício de pensar o direito, mas de aplicar uma ordem emanada do Estado, concretizada em lei. Mesmo com a Proclamação da República, quando os cursos passam a serem freqüentados pela classe média urbana, eles não perdem seu caráter tradicionalista e elitista, inalterado até o final do período desenvolvimentista. O que muda com a República, ao separar-se a Igreja do Estado, é a ideologia expressa no currículo, predominantemente positivista, afastando-se o Direito Natural e extinguindo o Direito Público Eclesiástico em 1890, criando-se as cadeiras de Filosofia e História do Direito e de Legislação Comparada, mais afinada ao novo modo de se pensar o Direito¹⁷. O decreto n.º 12.321, de 1891

¹⁶ A primeira, com direito natural, direito romano, direito constitucional, direito eclesiástico, direito civil, direito criminal, medicina legal, direito comercial, teoria do processo criminal, civil e comercial e uma aula prática dos processos. A segunda, com matérias de direito natural, direito público universal, direito constitucional, direito eclesiástico, direito das gentes, diplomacia e história dos tratados, direito administrativo, ciência da administração e higiene pública e economia política.

¹⁷ A Lei 341, de 30/10/1895, fixaria como currículo para os cursos de Direito:

- 1º ano - 1ª cadeira: Filosofia do Direito
2ª cadeira: Direito Romano
3ª cadeira: Direito Público Constitucional
- 2º ano - 1ª cadeira: Direito Civil
2ª cadeira: Direito Criminal
3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia
4ª cadeira: Economia Política
- 3º ano - 1ª cadeira: Direito Civil
2ª cadeira: Direito Criminal, especialmente Militar e Regime Penitenciário
3ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado
4ª cadeira: Direito Comercial

coloca que nas faculdades de direito brasileiras existirão três cursos: ciências jurídicas, ciências sociais e notariado.

Se antes o foco das discussões sobre o ensino jurídico era simplesmente a sua finalidade social e institucional - formar bacharéis, não propriamente magistrados, mas, principalmente, a elite administrativa –, com a República, algumas alterações tomaram corpo sem que se abandonasse o ideal anterior, dando às faculdades uma função mais profissionalizante, típica da perspectiva positivista da República e desenvolvendo um curso predominantemente voltado para a formação de advogados e militantes da atividade forense: advogados, magistrados e promotores.

Ao término do regime monárquico, chega-se ao fim da primeira fase do ensino jurídico no Brasil, em que a formação estava voltada ao pensamento humanista, de concepções cristãs, para preencher quadros administrativos da nação; em 1930, o bacharelismo cedia à profissão, como “forma de garantia de sobrevivência política e de emprego” (BASTOS, 1988, nota 20). A advocacia é encarada como profissão autônoma, é criada a OAB e limita-se o exercício a quem tem diploma.

Na década de 1930, com algumas alterações institucionais, a classe média passa a ver os cursos de Direito como uma “forma de ascensão social” (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 30). Com a Reforma de Francisco Campos, que prefere o sistema universitário e acaba com o sistema de faculdades livres, os cursos passam a ser ainda mais profissionalizantes, inclinados à prática e ao Direito Positivo. Nesta época, chegou-se a excluir da formação básica dos bacharéis as disciplinas chamadas de meramente culturais. (BASTOS, 1998, p. 201)¹⁸.

4º ano -	1ª cadeira: Direito Civil
	2ª cadeira: Direito Comercial
	3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal
	4ª cadeira: Medicina Pública
5º ano -	1ª cadeira: Prática Forense
	2ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo
	3ª cadeira: História do Direito e especialmente do Direito Nacional
	4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado

¹⁸ “A Reforma de Francisco Campos eliminou do currículo jurídico o ensino de Direito Romano e do Direito Natural, incluindo, por outro lado, a disciplina de Introdução à Ciência do Direito, como disciplina de formação básica e, ainda, fortaleceu o ensino de Economia Política, priorizando o ensino do Direito como ciência.” (FERREIRA apud BOPP, Ester Toaldo. O Estágio de Prática Jurídica nas

Diversas reformas e modificações curriculares já vinham sendo feitas desde a Carta de 1937, sem que se mudasse o ideário centrado no caráter profissionalizante no Direito. No que diz respeito ao currículo, pode-se dizer que permaneceu a idéia de um currículo único e rígido para todos os cursos de Direito do país, de 1827 a 1962, quando se passou, pela primeira vez, para a nova concepção de “currículo mínimo”, na forma prevista na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61¹⁹. Apesar do estímulo da flexibilização que permitiu que se constituíssem currículos plenos mais próximos aos reclamos regionais, o que se observou no Brasil é que o currículo de Direito se manteve rígido, com ênfase tecnicista, própria do início e de do período republicano anterior.

Já em 1935 tentara-se, por conta da fundação da Universidade Federal do Distrito Federal - UDF, buscar vencer “os padrões clássicos da tradicional formação universitária” (BASTOS, 1998, p. 228), sem muito sucesso. Bastos explica que a criação de uma universidade orgânica só tomou corpo com a fundação de Brasília e sua Universidade, a UnB, que “corrigia as insuficiências do projeto da UDF e os vícios burocráticos das universidades brasileiras.” (1998, p. 231). A grande inovação seria o tema da interdisciplinaridade, que se deu, na prática, com a criação de um ciclo básico de formação, no qual os alunos de Direito freqüentavam o Instituto de Ciências Humanas. BASTOS, 1998, p. 249).

Universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, 2002. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2002, p. 10)

¹⁹ Sob a égide desta lei, o Conselho Federal de Educação emitiria o Parecer 215/62, no qual propunha um currículo mínimo de Direito, com duração de cinco anos, constituído por quatorze matérias:

1. Introdução à Ciência do Direito
2. Direito Civil
3. Direito Comercial
4. Direito Judiciário (com prática forense)
5. Direito Internacional Privado
6. Direito Constitucional (incluindo noções de Teoria do Estado)
7. Direito Internacional Público
8. Direito Administrativo
9. Direito do Trabalho
10. Direito Penal
11. Medicina Legal
12. Direito Judiciário Penal (com prática forense)
13. Direito Financeiro e Finanças
14. Economia Política

A concepção de curso jurídico da UnB teve influência direta do pensamento de San Tiago Dantas²⁰. Para esse, a faculdade de Direito não preparava o estudante para os conflitos sociais. Isto só ocorreria quando os métodos passassem das aulas meramente expositivas para o chamado método por casos, e se preferisse um currículo flexível, que ao mesmo tempo permitisse as especializações sem a perda de uma formação geral. (BASTOS, 1998, p. 251). Esta postura contrastava com a idéia de um currículo rígido, imposto pelo Estado, que ainda formava o profissional do Direito baseado nos antigos padrões, dissociado da realidade social.

Com o processo de reabertura do país, iniciado na década de 1970, foi se modificando aos poucos o panorama social brasileiro. A resolução nº 03 de 1972, do Conselho Federal de Educação, trouxe alguns pontos positivos para a modernização do ensino no país. Foi ela que consolidou o ensino introdutório de feição interdisciplinar, possibilitou oferecer disciplinas extras que permitiam habilitações específicas, e institucionalizou a prática forense como disciplina curricular da graduação, sob a forma de estágio supervisionado²¹. Foi também a primeira desde 1827 a permitir a

²⁰ “Assim como Rui Barbosa, San Tiago Dantas foi um dos grandes nomes brasileiros preocupados com a formação jurídica nas faculdades de Direito do Brasil. Em 1955, repercutiu de forma estrondosa a aula inaugural ministrada na Faculdade Nacional de Direito, sob o título “A educação jurídica e a crise brasileira”, destacando o problema da educação jurídica que já se encontrava em processo de perda de credibilidade.” (FERREIRA apud BOPP, Ester Toaldo. O Estágio de Prática Jurídica nas Universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, 2002. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, 2002, p. 11) Para San Tiago Dantas, o raciocínio jurídico deve ser desenvolvido no aluno, deve ser a base do aprendizado. O estudante precisa aprender a pensar juridicamente, a refletir juridicamente os acontecimentos e a própria lei. (BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998)

²¹ Segundo a Resolução CFE nº 03/72, dividia-se em matérias básicas e profissionais:

Básicas:

- Introdução ao Estudo do Direito
- Economia
- Sociologia

Profissionais

- Direito Constitucional
- Direito Civil
- Direito Penal
- Direito Comercial
- Direito do Trabalho
- Direito Administrativo
- Direito Processual Civil
- Direito Processual Penal

Duas entre as seguintes:

- Direito Internacional Público

flexibilização da grade curricular de acordo com as necessidades do mercado de trabalho e as realidades locais e regionais.

No entanto, percebeu-se logo que, com a Resolução, o currículo ainda não trazia as mudanças estruturais necessárias que resolvessem os problemas em torno do ensino jurídico, considerado, por muitos, legalista e tecnicista, “pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e de um raciocínio jurídico capazes de situar o profissional do direito com desempenhos suficientes perante as situações sociais emergentes.” (MEC, 2004) Dentro do mesmo período, as políticas governamentais priorizaram a elevação do baixo índice de formação universitária no país, com maior flexibilidade para abertura de novos cursos, sem se preocupar com a qualidade desses cursos²². O aumento abusivo sem controle de qualidade seria o germe da crise atual, que se soma à já precária prática anterior ainda não resolvida.

1.3.3 A configuração de novos objetivos para o ensino jurídico

Com a democratização do país, após a Constituição Federal de 1988, começou-se a idealizar um novo tipo de profissional de Direito, resgatando as concepções anteriores sobre o modelo reflexivo e os anseios da sociedade que almejava construir no Brasil um verdadeiro Estado Democrático de Direito. Do bacharel em Direito, acima de tudo, além do profissional para o trabalho, o cidadão dotado de independência e autonomia, e sensível aos problemas sociais imbricados à sua prática

Direito Internacional Privado
 Ciências das Finanças e Direito Financeiro
 Direito da Navegação
 Direito Romano
 Direito Agrário
 Direito Previdenciário
 Medicina Legal

Exige-se também a Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, o Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física, conforme legislação específica.

²² ‘O aumento da procura dos cursos jurídicos não significa de nenhum modo que esteja aumentando a eficácia dos direitos dos cidadãos ou que as instituições públicas e privadas estejam cada vez mais ditando o seu comportamento pelo respeito aos direitos alheios, ao utilizarem com mais intensidade mão-de-obra juridicamente qualificada. Ao contrário, o aumento pela procura dos cursos jurídicos deve-se fundamentalmente ao crescimento da oferta de postos de trabalho com formação jurídica no setor público, decorrente da elevada litigiosidade das instituições públicas e do alto índice de violação dos direitos dos cidadãos.’ (GRECO, 2005)

profissional. O perfil da Constituição é típico das novas democracias²³, ou seja, de países que saíram de longos períodos de comando militar e que editaram novas Cartas. Essas apresentam fortes traços programáticos, como no caso brasileiro, sem que, no entanto, deixem de existir significativas marcas do autoritarismo e do paternalismo anteriores, disseminadas na cultura e na própria Lei, compondo um todo contraditório que se reflete na cultura e na educação.

O grande avanço dos chamados direitos individuais e sociais das Constituições desses países não garante necessariamente às sociedades o fim do quadro de profundas desigualdades econômicas em que se encontram e diz-se, inclusive, que o caráter por demais dirigente e material da Constituição pode acabar por tornar ingovernável o país, seja porque o texto legal atribui mais ônus ao Estado do que sua capacidade de receita, seja pela própria característica dos quadros políticos desses países, com personalização e demasiada força no Executivo. Ainda os Estados nacionais, principalmente esses de economia periférica, sofrem pressões constantes da ordem instalada na atual fase da globalização, que força os países a adaptarem e relativizarem mesmo suas leis fundamentais, de acordo com as necessidades mundiais que vão surgindo. (BASTOS, 2002, p. 111)

De positivo, a Constituição atribuiu ao Judiciário uma parcela inédita de responsabilidades políticas, além de novos instrumentos processuais, para a defesa da ordem democrática (mesmo que, em boa parte das vezes, seja retórico e se mostre inviável), o que impõe, pelo menos no plano programático, uma formação de bacharéis mais políticos e comprometidos socialmente. Por muito tempo predominou a ideologia positivista segundo a qual cabe ao Judiciário o papel de aplicação das leis somente quando provocado pelas pessoas, completando as lacunas e dando-lhe significado e vigência ao caso concreto, dentro da clássica teoria da subsunção da norma ao caso concreto. Com a nova democracia no Brasil, as mudanças na ciência do Direito e os anseios da população, passaram o Judiciário e os demais agentes do direito também a serem chamados em demandas políticas, assumindo o papel legal de contribuir para a

²³ Por “novas democracias” tomam-se os diversos países que nas últimas décadas passaram por um processo de instauração de governos com propósitos democráticos, seja no leste europeu seja na América Latina. (WEFFORT, apud SANTOS, 2003, p. 100)

democratização do país. A formação do profissional, além de jurídica, dentro deste contexto, precisa ser política e ética, gerando no aluno a capacidade de lidar tecnicamente com as normas em seus trabalhos usuais, sem descuidar da responsabilidade pela democratização do país e verdadeira efetivação da justiça. Concretização deste perfil são alguns exemplos recentes de magistrados e promotores que buscam um ideal de justiça concreta, muitas vezes arriscando a própria vida ao colocar o interesse social e a construção de um verdadeiro Estado Democrático de Direito sobre os privilégios e interesses particulares cristalizados numa ordem social ilegitimamente constituída. Certo é que ainda falta muito para que esses exemplos sejam regra nas atuais faculdades.

Ao lado da discussão constitucional, a última Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394/96), como já observado, traz o modo como entende a necessidade de uma formação voltada aos tempos atuais. Fora os artigos mencionados a exigir um conhecimento que desenvolva a cidadania e o pleno desenvolvimento humano, se mostra clara no que diz respeito ao ensino superior e à superação do modelo de ensino baseado na memorização, quando em seu Capítulo IV, Da Educação Superior, enuncia, no art. 43, I, que cabe a educação superior “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”. Percebe-se desde a lei que é base para a educação a preocupação com um estudo que se baseie numa formação crítica e reflexiva do alunado. As Diretrizes Curriculares, ao tratar do perfil para os formandos em Direito, reforçam o novo modelo que se pretende impor ao ensino jurídico:

3.2.1. Curso de Graduação em Direito

- Perfil Desejado do Formando

Quanto ao perfil desejado, o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando *uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.* [grifo nosso] (CES/CNE, 2002)

Percebe-se a preocupação da nova sistemática do ensino jurídico com um perfil que englobe, entre outras, a capacidade de análise crítica, habilidade de negociação e potencial para o trabalho em equipe. Ainda no quadro de competências e habilidades,

reforça-se a necessidade de superação do paradigma baseado na repetição e na leitura acrítica de códigos oitocentistas, destacando a necessidade de se estimular a capacidade de articulação, compreensão, interpretação, valoração, argumentação e reflexão; enfim, a necessidade de propiciar um ambiente em que se desenvolva o raciocínio jurídico ligado aos fatos sociais em que o direito é gerado e à realidade de nosso tempo²⁴.

Além das modificações na legislação sobre o ensino superior como um todo que incidem especificamente sobre o currículo e a forma como se organiza o ensino jurídico após a democratização do país, a proliferação dos cursos jurídicos, já iniciada na ditadura militar e expandindo-se de forma absurda nos governos seguintes, sem um controle efetivo, fez com que os principais interessados pelo ensino jurídico sentissem a necessidade de readequar os cursos às novas demandas sociais sem que se perdesse a qualidade²⁵. Em 1980, o MEC já havia instituído a Comissão de Especialistas de Ensino Jurídico, com vistas a refletir a organização e o funcionamento dos cursos de Direito no país, e que apresentou, a época, uma proposta de currículo mínimo²⁶, sem

²⁴ Competências e Habilidades: O curso de graduação em Direito deve possibilitar a formação do profissional do Direito que revele, pelo menos, as seguintes habilidades:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

(CES/CNE, 2002)

²⁵ “A realidade do ensino jurídico no Brasil, país com população de 173 milhões de habitantes, apresenta hoje 662 faculdades de Direito em funcionamento, temos quase quatro vezes mais cursos jurídicos do que os norte-americanos, onde há 292 milhões de habitantes, disparidades legislativas entre os Estados federados em quase todos os campos jurídicos, havendo, por exemplo, os que adotam e os que não adotam a pena de morte, sendo ainda uma sociedade com volume gigantesco de conflitos e demandas judiciais, existe hoje 180 faculdades.” (LOBATO, 2003)

²⁶ A proposta era composta de quatro grupos de matérias, sendo o primeiro pré-requisito dos demais:

Matérias Básicas:

Introdução à Ciência do Direito

Sociologia Geral

Economia

Introdução à Ciência Política

qualquer tramitação no MEC. A idéia de um currículo mínimo visava garantir certa qualidade do curso sem retirar a liberdade para constituir um currículo pleno. A situação perduraria até 1996, prorrogada para 1998, com a implantação das “diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico”, fixados pela Portaria 1.886/94.

No âmbito da OAB, desde 1992, se constituiu uma Comissão de Ensino Jurídico composta por Conselheiros Federais e por advogados que fossem também professores de todo o país, com conhecimentos reconhecidos em Direito, com o intuito claro de melhorar os cursos face à crise que se agravava com a direção do MEC e sua política de aumento descontrolado de faculdades. A Comissão passou não só a se reunir com a do MEC, mas com todas as faculdades de Direito, sendo a Portaria 1.884/94, que trata de um novo formato para o curso jurídico, fruto de muitos debates, seminários, congressos e oficinas de trabalho. Outras instituições também se preocuparam com a qualidade do ensino jurídico e sua transformação na última década, podendo citar, como exemplos: o Colégio Brasileiro de Faculdades de Direito; a Comissão de Especialistas do MEC; o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP; além, de grande parte das faculdades e universidades, que constitui um controle interno de qualidade a partir de auto-avaliações, inspirados pela metodologia do Programa de Avaliação Interna das Universidades Brasileiras.

Teoria da Administração
Matérias de Formação Geral:
Teoria Geral do Direito
Sociologia Jurídica
Filosofia do Direito
Hermenêutica Jurídica
Teoria Geral do Estado
Matérias de Formação Profissional:
Direito Constitucional
Direito Civil
Direito Penal
Direito Comercial
Direito Administrativo
Direito Internacional
Direito Financeiro e Tributário
Direito do Trabalho Previdenciário
Direito Processual Civil
Direito Processual Penal
Matérias Direcionadas a Habilitações Específicas.

Os estudos na última década, sob coordenação da Comissão de Ensino Jurídico, permitiram que se traçasse uma cartografia dos principais problemas que afetavam o ensino do Direito no Brasil, que contribuíram na elaboração da Portaria nº 1886/94. Inês da Fonseca Porto, que integrou a Comissão da OAB comenta as respostas dadas pelos autores, professores e profissionais de destaque aos questionários enviados no início do trabalho de cartografia, integrando a pluralidade de opiniões recebidas numa espécie de modelo central de ensino jurídico que trouxesse as demandas com relação ao futuro. Segundo ela, desde a sua criação, pode-se dizer que “o modelo central do ensino jurídico caracteriza-se pela descontextualização, dogmatismo e unidisciplinaridade.” (PORTO, 2000, p. 31) A Portaria 1886/94, fruto da discussão de todas entidades mencionadas, traria, antes da publicação da LDB, a preocupação com um curso voltado para essa formação crítica ²⁷. Uma das modificações introduzidas pela Portaria, que particularmente interessa para este estudo é a especificação de um currículo mínimo, com ampliação da menção a disciplinas de formação básica:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que *podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso*:

I – Fundamentais: Introdução do Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado);

II - Profissionalizantes Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e *novos direitos* serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com a observância de *interdisciplinaridade*. [grifo nosso] (MEC, 1994)

Contempla, assim, além das disciplinas profissionais, outras, consideradas fundamentais para a estimulação da criação cultural e do desenvolvimento do espírito científico, voltando-se à preocupação metodológica eminentemente para o

²⁷ “Perfil e habilidades desejadas com base na Portaria 1.886/94 (...): formação humanística, técnico-jurídica e prática, indispensável à adequada compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais; senso ético-profissional, associado à responsabilidade social, com a compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade; capacidade de apreensão, transmissão crítica e criativa do Direito, aliada ao raciocínio lógico e à consciência da necessidade de permanente atualização; capacidade para equacionar problemas e buscar soluções harmônicas com as exigências sociais; capacidade de desenvolver formas extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos; visão atualizada de mundo, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.” (FERREIRA, Nota 23)

desenvolvimento do “pensamento reflexivo”. Dentro do próprio corpo das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, explicita-se o propósito da formação básica: “O eixo fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades”.

Como se percebe, há uma preocupação freqüente dos novos diplomas legais²⁸, fruto da discussão mais geral, com a formação de um profissional não mais centrada na memorização de fatos e artigos, mas numa articulação efetiva do conhecimento adquirido com a participação social, conduzindo o aluno a um processo constante de auto-aperfeiçoamento que lhe permita agir em uma sociedade em mudança e para a mudança da sociedade.

²⁸ Em 29 de setembro de 2004, após o estudo de campo e a maior parte da pesquisa, foi publicada a Resolução nº 09 do MEC, com algumas alterações, que institui novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e revoga a Portaria 1.886/94, convocando todos os cursos de Direito do país a refletirem sobre seus currículos e práticas, tendo por base esta nova norma:

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da *terminologia jurídica*, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade de aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, *indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça* e do desenvolvimento da cidadania. (MEC, 2004)

Seguindo a tendência histórica, amplia as disciplinas do eixo fundamental, entendendo que elas cumprem papel fundamental na verdadeira formação do bacharel:

Art. 5º. O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, *tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber*, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre *Antropologia*, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, *História*, *Psicologia* e Sociologia.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além o enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentro outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (MEC, 2004).

2 O PENSAMENTO CRÍTICO E A FORMAÇÃO BÁSICA

Certamente não se tem um conceito *a priori* do que se possa denominar de “pensamento crítico”. Esse é um daqueles conceitos que os juristas costumam chamar de indeterminado, dada a polissemia nos significados e a imprecisão decorrente para todo aquele que busca fazer uso dele dentro de uma condição científica e objetiva. O desafio se amplia quando o propósito é tentar definir se seria possível para o professor desenvolver no aluno o pensamento crítico a partir das disciplinas de formação básica, e se é o objetivo destas fazê-lo.

Mais do que buscar uma definição exata, mesmo porque impossível, de “pensamento crítico”, ou usar uma única teoria que faça uso do termo, o presente capítulo cuidará de elucidar a idéia que se busca dar ao conceito, apropriando-se das críticas mais relevantes de estudiosos do ensino jurídico e de teóricos do campo educacional, procurando uma formulação do que seja a construção do pensamento crítico do aluno, e qual a relação que se estabelece com a formação básica em Direito.

2.1 UM NOVO PARADIGMA FILOSÓFICO-CIENTÍFICO NO DIREITO

Quando se pensa na forma de educar alguém, certamente aquele que pensa possui uma determinada concepção do que se busca construir, sempre dotada de objetivos, conhecidos por ele ou não. Para elaboração do currículo ou da metodologia ideal a se utilizar na universidade há também determinados objetivos a serem alcançados, influenciados por um paradigma predominante que, como se observou no percurso histórico anterior, de acordo com a época e a sociedade, encerra diferentes propósitos e estruturas²⁹.

²⁹ Para Kuhn, o “paradigma” é entendido como um modo de pensar o mundo que fundamenta a prática de toda uma determinada comunidade científica. Segundo ele, há uma espécie de “ciência normal”, que gera um processo cumulativo de conhecimentos, passando por uma crise quando os cientistas descobrem “anomalias”, ou seja, fenômenos que não se encaixam nesta determinada visão da realidade. Da crise gerada por este desconforto, pode ocorrer um processo de ruptura com a “ciência normal”, dentro do que Kuhn denomina de “revoluções científicas”, sendo o paradigma vigente substituído total ou parcialmente por um novo que busca anular as anomalias. Kuhn alerta para o fato de que não se trata do fato de que o paradigma anterior está errado, mas a maneira como constitui o mundo dos fenômenos não responde mais às exigências históricas, tornando-se incapaz de apresentar soluções para os novos problemas, sendo estas revoluções cheias de percalços e resistências. É a resistência do paradigma anterior que preserva o rigor do pensamento científico. O termo é aqui

Este paradigma, que determina o modo de pensar e, assim, o que deve ser ensinado (currículo formal) e como ensinar (metodologia de ensino), não recebe contornos precisos, por sofrer constantemente influências de organismos de controle e direção (governamentais ou não) transitórios e díspares, de pressões e demandas da sociedade civil e do corpo profissional específico, da mudança do campo de conhecimento, bem como das histórias de vida daqueles que agem segundo ele.

Na sociedade brasileira, como em qualquer outra, os propósitos para o curso de Direito foram mudando com o tempo, sendo introduzidos em currículos plenos ou mínimos, que determinam o perfil do acadêmico e o estilo de profissional que se espera formar. Com base nos três modelos categorizados por José Sebastião de Oliveira, em seu artigo *O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI*³⁰, e observando as mudanças curriculares na história, pode-se dizer que houve predominância de duas formas de se pensar o Direito e o curso jurídico, que, esgotadas, deram vazão a uma terceira. Oliveira menciona as três fases:

- a) o modelo cultural, também chamado de humanístico, “formador de uma elite”, onde predomina o ensino do Direito Natural, do Direito Romano e do Direito Eclesiástico, de natureza predominantemente jusnaturalista;
- b) o modelo profissionalizante, modelo conhecido como técnico-informativo, onde se busca gerar o bacharel capaz de agir adequadamente na práxis forense, o operador do Direito no geral, com ênfase para disciplinas de cunho processual e encaminhada para a solução de casos, de natureza predominantemente juspositivista;
- c) e o modelo misto-normativo, também chamado de formação integral, que é uma união dos dois modelos anteriores, baseando em dois ciclos - um humanístico, no início do curso, outro profissionalizante, no final -, e que, segundo José Sebastião de Oliveira, é o mais salutar para a qualidade do ensino.

utilizado estendendo-se não só a comunidade científica, mas a um modo de pensar dos cientistas, governantes e professores, que determinam diretrizes mais gerais, currículos com matérias específicas e uma determinada metodologia de ensino, pautada nas formas mais gerais de se ver a sociedade e o Direito enquanto saber a ser conhecido.

O terceiro modelo, ligado à construção de um pensamento crítico, surge como contraposição às duas principais correntes jurídico-filosóficas do Direito que predominaram no pensamento jurídico brasileiro em todo o período imperial e republicano - o jusnaturalismo e o juspositivismo –, de modo que entendê-las se torna premissa para se analisar o terceiro modelo, ainda em construção.

2.1.1 O paradigma jusnaturalista

O paradigma jusnaturalista é o que concebe o Direito tendo por base uma espécie de Direito supralegal, de onde emana todo direito positivo. Lyra Filho (2004, p. 39) escreve que em tal concepção do Direito diz-se que este tem origem na própria “natureza das coisas”, a base dele seria uma espécie de ideal jurídico superior, fixo e inalterável, cuja realidade se encontra fora da lei dos homens e a ela se impõe, como forma de se alcançar a Justiça e se medir as normas produzidas, dizendo-as se são ou não válidas. A “natureza das coisas” é invocada ora para justificar uma ordem social estabelecida, dizendo, por exemplo, que o escravagismo em certas sociedades é aceitável, ora para revelar o choque de duas realidades sociais, um ideal de Justiça, válido e legítimo, e a ordem falível dos homens³¹. A Justiça é vista não como simplesmente uma questão de convenção humana, mas que há direitos que se pautam numa ordem universal e em nome dela, de seus valores e princípios, é que devem ser defendidos. Por fundar-se em princípios idealizados pode afastar de uma possibilidade real de confronto e construção a partir do diálogo com a realidade social.

³⁰ OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI. Jus Navegandi, Teresina. Disponível em <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4745>> Acesso em 03 jan. 2005.

³¹ Para ele também são de três espécies: o direito natural cosmológico; o direito natural teológico; e o direito natural antropológico. O primeiro é o que entende que o Direito tem origem na ordem cósmica do universo, tal qual o invocado por Antígona contra a lei da cidade-Estado, opondo a Natureza a polis. O segundo deduz o direito natural da lei divina, entendendo que esta se manifestaria aos sacerdotes, que abençoando os soberanos, fariam com que a lei natural fosse particularizada nas leis dos povos, bastando a multidão simplesmente crer e obedecer. Prevalendo na Idade Média, servia a aristocracia feudal para impor a dominação sócio-econômica, entendendo que cada um tinha uma posição natural no mundo, bastando apenas resignar-se. Contestando tal ideologia, a burguesia recorreu à terceira forma, o direito natural antropológico, retirando de Deus o poder de ditar o que era natural e entregando à Razão humana, ou seja, a inteligência comum do homem, os princípios supremos que guiariam a ordem social. Esta concepção encontra-se bastante presente em muitos tratados sobre Direitos Humanos (LYRA FILHO, 2004, p. 37 - 48)

2.1.2 O paradigma juspositivista

Já o paradigma juspositivista concebe o Direito apenas como lei emanada do Estado, sem qualquer lei natural ou metafísica, devendo o seu estudo gozar da neutralidade do cientista natural, necessária para entender a lei segundo a sua racionalidade. Para Roberto Lyra Filho (2004, p. 25), o positivismo jurídico é uma ideologia jurídica segundo a qual o Direito é visto como *ordem* estabelecida, vertida em normas, capazes de, por si só, ditar o lícito do ilícito. Segundo ele, há, assim, uma redução à ordem posta tal como é, produto exclusivo do Estado, simplesmente aceitando-a e não assumindo que tal ordem assenta-se sobre um modelo burguês e capitalista ou num legalismo socialista, que congelam a realidade em seu interesse. Pretensamente neutro de valores, compreende o Direito basicamente como norma, e esta, como um produto do Estado, que detém o poder exclusivo de produzir e controlar a produção de normas, excluindo toda outra, de classe ou grupo dominado, que não se compatibilizem com o ordenamento estatal³².

Hoje criticado, é a concepção de cultura jurídica que a vê como simples repertório de normas, gerando a formulação “dogmática jurídica”. A preocupação central torna-se a subsunção do fato à previsão legal, valorizando aspectos lógico-

³² Para o autor existem três espécies de positivismo. Segundo o autor são: positivismo legalista; positivismo historicista ou sociologista; e positivismo psicologista. O primeiro dá à lei, imposta pelo Estado, total superioridade, ficando tudo subordinado a ela e jamais se permitindo que um costume, por exemplo, se insurja contra ela. O positivismo historicista busca sua legitimação em normas não escritas, admitidas como produto espontâneo de um povo, normas essas embasadas em costumes que são essenciais para a manutenção da ordem social, dentro daquilo que antropólogos chamam de mores. O elitismo prevalece na medida em que estes mores são sempre os da classe e grupos dominantes, dando-se ainda preferência às leis quando estas aparecem sob a forma de legislação estatal, como no direito anglo-americano. O sociologista é uma generalização do historicista, na medida em que se volta para o sistema de controle social das classes dominantes, tomando o Estado como simples representante da ordem estabelecida, encarnada num grupo de pessoas, e que dá as decisões do Estado verdadeiro fundamento e validade. O Direito é tido como forma de controle social, e tudo pode na manutenção daquela ordem clássica que se considera legítima, mesmo mudar seus representantes quando estes não mais a atendem. A última espécie apresentada pelo autor, a psicologista, transfere do objetivo – leis, controle social, “espírito do povo” – para o subjetivo – a cabeça de alguns privilegiados. Para este positivismo, ou o “sentimento do direito” é percebido pela “alma” dos pesquisadores, ou construído por juízes “realistas”, capazes de ir além e acima do que está nas leis, ambos em princípios completamente compatíveis com a ordem estabelecida, ou, ainda, vai-se à busca de uma essência fenomenológica do direito, que não questiona os instrumentos de controle social, e acaba por descobrir, na verdade, a essência da dominação, já que na busca de pressupostos objetivos,

formais e às questões de legalidade, validade da norma, integração de lacunas e eliminação de antinomias. (FARIA, 1993, p. 20) Para o autor, o que negativamente o caracteriza é que se torna um Direito “visto como uma ordem coativa emanada de autoridade estatal e constituída por normas de diferentes níveis, que regulamentam o emprego da força nas relações sociais, determinam os limites do comportamento e sancionam as condutas não desejadas segundo a ordem a ser mantida”. Nele, “o fato ilícito não é, em si, necessariamente imoral ou eticamente condenável; é apenas, uma conduta contrária àquela fixada pela norma.” (FARIA, 1997, pp. 98-99) Tal concepção deixa de enxergar os aspectos políticos e históricos do fenômeno jurídico, transmitindo um conteúdo de modo dogmático e despolitizado, que se afasta dos antagonismos reais.

Fruto de um pensamento cientificista ainda predominante em boa parte da sociedade, tal concepção teve o mérito de fugir ao subjetivismo e ao dogmatismo transcendental, submetendo a sociedade a uma ordem mais racional e objetiva. Na história, evitou o abuso do poder daqueles que aplicavam a lei evocando uma ordem transcendental, muitas vezes equivocadamente utilizada para legitimar interesses particulares. A radicalização desta concepção, acaba, na prática, muitas vezes, por distanciar o Direito da realidade, já que as normas, fruto das decisões superiores não são, como se espera teoricamente, delegadas pela vontade soberana da nação, e não gozam da completude e neutralidade necessária, afastando o Direito equivocadamente da sua necessária imbricação política e ética. A centralidade nas normas também cristaliza o Direito, já que as leis não refletem totalmente e não acompanha toda a demanda social, coloca como função daquele que deveria trabalhar pela promoção da justiça e cidadania o simples papel de operador de leis.

Na história, o juspositivismo ocupou cada vez mais o espaço do jusnaturalismo:

Alguns dos paradigmas prevaletentes em nossos cursos jurídicos decorrem de uma cultura tradicional que iniciou seu processo de decadência a partir da expansão industrial dos anos 50. Eles estão ainda associados a um positivismo transcendente, segundo o qual o direito positivo é postulado como um direito natural inerente ao homem, integrante de sua personalidade. (...) Encarando o direito como um objeto ético, que o indivíduo encontra na sociedade e por ele se rege, e dando ao ensino um enfoque generalista, privilegiam-se aqui questões relativas à

não enxerga a ideologia presente na própria cabeça e que determina seu olhar sobre a coisa, comprometido com a ordem social dominante. (LYRA FILHO, 2004, p.30-37)

justiça, à legitimidade e aos vínculos entre direito e moral. Outros paradigmas, estes consolidados no decorrer da modernização sócio-econômica do país, estão vinculados ao caráter normativista do positivismo de inspiração kelseniana (...) considera o Estado como fonte central de todo o direito e a lei como sua única expressão, formando um sistema fechado e formalmente coerente, cuja pretensão de “completude” despreza como “metajurídica” as indagações de natureza social, política e econômica. (FARIA, 1993, p.19)

Para Faria, ambos os paradigmas ainda estão presentes no ensino jurídico. Citando conferência pronunciada por Roberto Vernengo, na Universidad Nacional Autónoma de México, em 1977, que hoje os professores de direito, nos países de sistema romano-germânico adotam métodos pedagógicos que se resumem a: (1) *Reprodução do que está contido nos livros didáticos* que existem a disposição no mercado ou nas bibliotecas e que consta na bibliografia indicada aos alunos; ou, (2) *A improvisação retórica e informal* que encanta aos alunos, mas em nada contribui ao aprendizado. Os dois métodos, se consubstanciam em uma classe magistral, apenas com diferença na formalidade de apresentação do conteúdo (FARIA, 1993, p. 51-59).

Endossando tal posição, Bastos (2002, p. 292) diz que o tratamento das disciplinas jurídicas ainda é dominado por estas duas tendências filosófico-científicas: a primeira em que o ensino é dogmático, desvinculado das outras dimensões do conhecimento relativo ao homem e à sociedade, e, a segunda, que dirige a ação pedagógica para a abordagem abstrata do Direito e, por isso, somente reforça o seu divórcio com a dinâmica da realidade social. Diante disto, propõe Faria:

Daí a necessidade de se alterar a estrutura desse tipo de ensino – desafio que deve começar pela própria reflexão sobre o Direito a partir de uma crítica epistemológica do paradigma positivista-normativista que hoje, toma conta de nossa cultura jurídica. Nesse sentido, não se pode combater o idealismo inerente a esse paradigma com o romantismo ingênuo inerente às propostas de substituição total ou imediata das grades curriculares vigentes. (1996, p.165)

2.1.3 O paradigma crítico

Detectados os problemas de ambas as concepções, permite-se um esboço de um terceiro paradigma, que se pauta sobre uma nova forma de se pensar o saber jurídico:

A lógica linear da moderna estrutura do saber jurídico desdobra-se em dois paradigmas hegemônicos: o racionalismo metafísico-natural (o jusnaturalismo) e o racionalismo lógico-instrumental (o positivismo jurídico). O esgotamento e a crise do atual paradigma da ciência jurídica tradicional (quer em sua vertente idealista metafísica, quer em sua vertente formal-positivista) descortinam, lenta e progressivamente, o horizonte para a mudança e a reconstrução de paradigmas modelos por contradiscursos crítico-desmitificadores. (WOLKMER, 1995, p. 2-3)

Para Faria, esse novo modelo seria o que vê o Direito como “uma atividade crítica e especulativa” onde “à cultura jurídica é encarada como um conjunto de manifestações parciais de uma experiência vivida e, como tal, incorporada à própria percepção da realidade por parte dos atores jurídicos” (1997, p. 102). Em importante contribuição, através de sua obra *Introdução ao Pensamento Jurídico Crítico*, Wolkmer aponta a existência de um paradigma crítico³³, caracterizado por ele como *pluralista, democrático e antidogmático*, nas últimas décadas, que se opõe à antiga forma de se pensar a ciência do Direito.

Admite Wolkmer um movimento do “pensamento crítico” internacional, mesmo que não uniforme e não sistematizado, nas últimas décadas, que denuncia o formalismo normativista da cultura jurídica tradicional, buscando uma nova face para

³³ Traz algumas das diversas tendências críticas dos últimos tempos no Brasil que configurariam um modelo alternativo ao juspositivista e jusnaturalista. Em uma interessante síntese do pensamento jurídico crítico no Ocidente, aponta as origens do movimento, os limites e possibilidades e os principais eixos metodológicos nos Estados Unidos, Europa, América Latina e Brasil. Quanto à existência ou não de um paradigma único que se possa definir como “teoria crítica do Direito”, Wolkmer aponta controvérsias: a) alguns defendem a existência – Michel Mialle e Ricardo Entelman –; b) outros não aceitam falar de uma única “teoria crítica do Direito”, já que esta não passa de um movimento fragmentado com diferentes perspectivas metodológicas – Leonel S. Rocha e Luís A. Warat. Segundo MIALLE há que se romper com “o modelo de dominação socioeconômico individualista” bem como dessacralizar os “mitos normativos”, podendo-se, assim, compor um pensamento e uma prática que constituam uma teoria crítica do Direito, uma ciência revolucionária com vistas à transformação social. Para ENTELMAN, o outro defensor da existência de uma teoria crítica, não basta que se critique globalmente o modelo calcado na teoria tradicional, modificando a sociedade, mas o Direito há de superar também o materialismo jurídico, de “ênfoques ideológicos althusserianos”, buscando tratar do problema no nível do discurso jurídico que é, enfim, uma prática social específica, com autonomia em relação à totalidade da produção social. Para ROCHA, “considerada e examinada por oposição à teoria jurídica dominante (positivismo tradicional), a ‘teoria crítica’ (enquanto totalidade discursiva) é apresentada como uma outra forma de saber jurídico competente que se legitima e se impõe como um fundamento científico substitutivo, mas que acaba incorrendo nas mesmas insuficiências da dogmática positivista”, ocultando seus objetivos políticos específicos, conservadores ou progressistas. Para ele, a mudança não se pode cair em novo conceitualismo, agora de ordem crítica, mas é necessária mudança nos próprios procedimentos e na aplicação à prática. WARAT critica também a racionalidade jurídica idealista, mas, ao mesmo tempo, as significações fetichizadas que sustentam o discurso crítico, dispondo que o saber crítico é, segundo ele, bastante fragmentado, e cheio de promessas, devendo ser negado enquanto corrente de pensamento. Trata-se de uma linguagem fechada que possui uma gramática tão totalitária como a forma que pretende questionar, se impondo como uma fala de verdade, que encontra fundamento numa verdade social não melhor comprovada que a verdade que se funda na lei. Essa “teoria crítica” para ele só teria existido como uma estratégia política contra o modelo tradicional, mas não funda um novo modelo sobre o qual se possa fundar uma nova prática.

o Direito, que não se identifica necessariamente com as posições marxistas³⁴. No Brasil, aponta duas tendências teóricas predominantes, representadas pelos “*críticos dialéticos* (os neomarxistas e socialistas democráticos que defendem a ruptura com o modelo jurídico vigente) e pelos *antidogmáticos reformistas* (liberais, analíticos e niilistas que defendem mudanças e transformações graduais no paradigma tradicional)” (WOLKER, 1995, p. 77), ambos preocupados em romper com o paradigma anterior e construtores de uma nova postura para o Direito.

Para fugir aos modelos cristalizados na prática, na formulação de um novo paradigma, poder-se-ia dizer, na linha de Faria, que a preocupação central da ciência do Direito, e daqueles que a estudam seria:

³⁴ Wolkmer aponta quatro grandes eixos críticos, no plano internacional:

a) Critical Legal Studies: movimento de crítica norte-americana, mas com crescente influência também na cultura anglo-americana, que “mediante investigação histórica, filosófica e sociológica, tenta desmistificar a teoria jurídica liberal norte-americana, revelando até que ponto se efetiva seu grau de envolvimento com as relações de poder e com as ideologias dominantes, senão ainda apontando a falácia da neutralidade e a cumplicidade de classe dos juízes na prática judicial” (Wolkmer, 1995, p. 37). John Rawls, Robert Nozick e Ronald Dworkin criticaram não somente o liberalismo individualista burguês e o positivismo jurídico contemporâneo, como as teorias críticas que se lhe opõem, como as da Critical Legal Studies.;

b) Association Critique du Droit: surge e se desenvolve na França, com larga aceitação no Terceiro Mundo e na América Latina, principalmente México e Brasil, sendo “um movimento de investigação crítica (...) que propõe uma teoria jurídica oposta ao individualismo formalista e ao positivismo normativista, aproximando-se da ciência política e priorizando o materialismo histórico como referencial metodológico” (Wolkmer, 1995, p. 40). Num primeiro momento a Associação é extremamente materialista histórico-dialética, mas com o tempo o grupo perde a inocência desta construção teórica, tentando sistematizar uma pesquisa concreta no âmbito da sociedade burguesa, em que se privilegiam as análises sobre as relações que os sujeitos mantêm com as normas e instituições. Este movimento é percebido na obra de um de seus principais representantes, Michel Miaille, que abandona a crítica ao Direito enquanto elemento ideológico da superestrutura para fazer a crítica interna do Direito.

c) Uso alternativo do Direito: postura crítica desencadeada na Itália, tendo, posteriormente, penetrado na Espanha e sendo adotada por outros juristas europeus e latino-americanos, com a intenção de “propor, diante da dominação e da conservação do Direito burguês capitalista, a utilização do ordenamento jurídico vigente e de suas instituições na direção de uma prática judicial emancipadora”. Propõe, assim, não a substituição da ciência jurídica positivista, mas tão somente uma aplicação diferenciada da mesma, “explorando as contradições e as crises do próprio sistema e buscando formas mais democráticas superadoras da ordem burguesa” (Wolkmer, 1995, p. 45)

d) Enfoques Epistemológicos de Pluralismo Crítico, tais como o modelo científico da interdisciplinaridade (Bélgica), a revisão crítica de inspiração frankfurtiana (Alemanha), a sociologia da retórica jurídica (Portugal), a crítica jurídica de matriz marxista-ortodoxa (Espanha, México, Chile, Colômbia, Brasil etc.), a crítica psicanalítica do Direito e a semiologia jurídica (Argentina e Brasil)

Na América Latina o autor aponta influências de todo este movimento crítico em suas várias correntes, priorizando atualmente temas como Uso Alternativo do Direito, Direitos Humanos e Assessoria Jurídica Popular.

- (1) explicar como as formas jurídicas influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas e políticas;
- (2) identificar o direito positivo como um sistema aberto, integrado por conceitos, fórmulas e categorias tópicos suscetíveis de uma progressiva determinação por meio da prática criadora do intérprete; e
- (3) demonstrar como, a partir da pretensão de objetividade e neutralidade da dogmática, são ocultados os conflitos socioeconômico-políticos. (FARIA, 1997, p. 103)

Estes três pontos traduzem, de forma concisa e precisa, uma nova forma de se ver o Direito, e exige uma nova postura do estudioso e do aplicador deste saber. Os três verbos, que implicam em ações, precisam ser vistos não só como uma nova forma de o cientista ou jurista produzir o saber jurídico, mas como ações a serem efetivadas por todos aqueles que se detém sobre o Direito, tal como professores e alunos. A mudança na ciência e na forma de se perceber o fenômeno jurídico, suas relações com a política, a moral e as demais ciências humanas e sociais, bem como sua relação com a prática, necessariamente levam a uma mudança desejável na forma como este saber é apropriado dentro das metodologias de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito.

Este apelo da doutrina por uma nova ciência ou saber coaduna-se com as expectativas e ações de governantes e organizações que buscam redefinir os objetivos da universidade pública no Brasil, bem como do ensino jurídico, tal como foi expresso no capítulo anterior, e permitem compreender a ênfase desta pesquisa nas disciplinas que afastem o Direito de seu viés isolacionista, dogmático e tecnicista.

2.2 UM NOVO PARADIGMA NO ENSINO DE DIREITO

Pode-se afirmar que os indícios de surgimento de uma nova forma de se pensar o Direito e do modo de se ensiná-lo, afinado com o paradigma filosófico-científico crítico, ocorreu com o movimento de educadores progressistas da UDF, e, no campo específico do Direito, com a postura de San Tiago Dantas e o projeto inicial da UnB, portanto, pelo menos já na metade do século passado. Embora desvirtuado em alguns pontos e barrado em outros, o modelo idealizado pela ditadura militar que logo o sucedeu, cedeu, em parte, ao movimento reformista, implantando, no plano universitário, o ciclo básico, e, no caso do Direito, exigindo conhecimentos em áreas não estritamente profissionalizantes. Estas passam a ter, pós-ditadura, mais destaque.

O surgimento da imposição da formação básica em Direito e sua crescente importância, deduzida da ampliação do rol de conteúdos neste ciclo, é fruto da ampliação do novo paradigma filosófico-científico, que coloca para legisladores e professores (que decidem currículo e metodologia) novas formas de se pensar o que é o Direito e, por consequência, o modo como os alunos precisam ser formados. A exigência é um reflexo da percepção geral - governo, órgãos corporativos e sociedade - de que o Direito deveria se contextualizar no todo social, retirando-o do ranço positivista e tecnicista do modelo anterior: o bacharel deveria internalizar este propósito de ‘pensar o Direito’, um Direito novo, imbricado às demais ciências e às exigências sociais. O paradigma crítico, ‘há mais do que a formulação ‘teórico-prática’ de se buscar, pedagogicamente, outra direção ou outro referencial epistemológico que atenda às contradições estruturais da modernidade presente’, e supere as tradicionais relações ético-jurídicas desiguais e injustas do contexto latino-americano por ‘instituições político-jurídicas pluralistas, democráticas e participativas.’ (WOLKMER, 1995, XIV-XV)

O novo modelo teórico, que pode ser identificado pelos três adjetivos de Wolkmer - *pluralista, democrático e antidogmático* -, opõe-se ao modelo real, caracterizado pelos três adjetivos do diagnóstico da Comissão de Ensino Jurídico da OAB – *unidisciplinar, dogmático e descontextualizado*.

Em consonância com a adjetivação dos modelos acima apresentados, e tendo por base a superação ainda não bem sucedida dos dois paradigmas reinantes no ensino jurídico pátrio, podem-se apresentar três grandes características não excludentes mas complementares, criticadas no modelo atual:

- a) o *cartesianismo*, que fragmenta o saber, com excessiva autonomização das partes, separando o Direito, primeiro, internamente, ao desconsiderá-lo como uno, e, segundo, externamente, ao isolá-lo das demais ciências humanas e sociais; e dando a ele um grau de certeza e completude quase matemático;

b) o *dogmatismo*, que aceita o saber como algo pronto a ser simplesmente transmitido por uma autoridade, e que, no caso do Direito, vê a interpretação e a norma como algo disposto em manuais e códigos, sem exigir esforço de reflexão e produção sobre este saber;

c) o *tecnicismo*, que isola o saber do contexto em que é formado e para o qual existe, e na abstração da busca da ciência pura e neutra, não forma em valores éticos e políticos, afastando-o do contexto social e moral, e retirando-lhe de seu sentido e dever.

2.2.1 Da fragmentação disciplinar ao ensino integrativo

Sobre o cartesianismo, pronuncia-se Melo Filho (1984, p.5): “a necessidade de se dinamizar e reformular o ensino jurídico decorre, por exemplo, da concretização da função humanizadora imposta ao Direito a cada dia, apesar de persistir no mundo moderno uma tendência filosófica que tem suas raízes na concepção de Descartes, com a sua noção das idéias claras e distintas e de uma ciência construída geometricamente.”

O cartesianismo³⁵, que influenciou as ciências modernas, compreende ser possível atingir de forma certa o conhecimento através de um método que tem por base a análise, ou seja a decomposição do pensamento e dos problemas em partes menores, que possuem maior grau de simplicidade, propiciando, ao uni-los, que se compreenda o todo, mais complexo. A par de toda contribuição de Descartes ao modo de pensamento ocidental, inserindo dúvida em ambientes onde predominava o dogmatismo, seu método, levado às últimas conseqüências e de algum modo desvirtuado, influenciaria, por exemplo, negativamente o Direito.

O ensino jurídico se desenvolveu de forma fragmentada, tendente à especialização. Na universidade, uma parcela do saber é destinada a um professor de

³⁵ Embora não se possa atribuir a Descartes o cartesianismo e a fragmentação dele decorrentes, encontra-se nele alguma raiz. Das 21 regras presentes em seu Discurso do Método, destacam-se: (1) Regra da evidência: não receber jamais uma coisa como certa se não se a conhece evidentemente como tal; (2) Regra da análise: dividir cada uma das dificuldades entre outras tantas de modo a melhor resolvê-las; (3) Regra da síntese: manter os pensamentos em ordem, começando do objeto mais simples e fácil de conhecer, subindo ao composto; e (4) Regra do controle: desmembramentos tão completos e revisões tão gerais de modo que se esteja certo de que nada foi omitido.

determinada disciplina que tem a responsabilidade por repassar estritamente aquilo, num enfoque que Inês Porto chamou de “unidisciplinar” (PORTO, 2000, p. 31). O recorte da realidade em “objetos de estudo”, cada um dos quais, segundo Edgar Morin, percebidos como “coisa em si”, leva a manifestação de um certo “espírito de proprietário” no professor, que acaba determinando espécies de feudos disciplinares (ARAUJO et al., 2005). Defendem suas disciplinas dentro de reformas curriculares como se tivessem tirando ou alterando o que é seu, muitas vezes sem a compreensão do todo ou das inovações que necessariamente deveriam fazer parte, introduzindo e excluindo saberes a serem ensinados, conforme a necessidade e o contexto.

Os campos internos - como o direito civil, o direito penal, o direito trabalhista, e outros – acabam por constituir fronteiras, hábitos e crenças tão particulares que impedem a síntese e a compreensão da realidade. Nos currículos, divide-se o conteúdo total em disciplinas, e os professores dividem o conteúdo programático em temas para cada aula. Torna-se heresia que se lecionem a mesma coisa em várias disciplinas ou aulas, como se alunos fossem máquinas e a simples soma de informações compusesse o todo. No absurdo do mito da completude e do controle, se o aluno não sabe algo, ao cabo de cinco anos, é porque faltou ou não compreendeu devidamente alguma aula.

Com a excessiva fragmentação, perde-se inclusive na formação técnica já que, na maioria dos casos práticos, os problemas jurídicos envolvem o Direito como um todo, bem como outros campos de conhecimento. Só a divisão, sem a síntese, dificulta a compreensão da realidade e do próprio fenômeno jurídico. A divisão é necessária para se alcançar o conhecimento, mas é apenas um dos processos mentais, e dividir e subdividir tanto, sem articular ou unir tais informações, acaba por fazer com que o todo se perca ou se esvazie em meio a tantas partes.

A análise e a fragmentação são necessárias a qualquer estudo científico e a especialização profissional responsável pelos grandes avanços da ciência e pela possibilidade de existência orgânica numa sociedade pós-industrial, mas sem a síntese e a visão global e a formação de profissionais com alta carga de formação humanística e geral a atuação frente ao saber e à sociedade torna-se limitada e alienada.

A divisão do todo em partes é importante para que possa compreender os fenômenos, segundo a ciência, que tem a preocupação em estabelecer uma relação de causa-efeito. Contudo, sabe-se que a ciência não consegue progredir assim (...) Isso significa incapacidade de ler a vida que expressa em toda a sua magnitude, em toda a sua complexidade. A relação causa-efeito é insuficiente para que possamos analisar globalmente um determinado fenômeno. A academia satisfaz-se em estabelecer a relação causal. Não tem idéia da integridade. A ciência carece da macrovisão. Não consegue o educando manter uma relação de interdisciplinaridade ou, quem sabe, de transdisciplinaridade, com determinado fenômeno. É como se pudesse ser o conhecimento colocado em compartimentos estanques. Vive-se a ilusão da fragmentação. (FAGÚNDEZ, 2003, p.7)

O pensamento crítico, dentro desta perspectiva, é aquele que foge ao modelo cartesiano, que carece de legitimidade no novo paradigma. Há que se pensar em formas de se articular e apropriar-se do conhecimento a partir de uma visão mais interdisciplinar, integrativa e complexa. A educação superior principalmente adquire o papel fundamental na procura do novo conhecimento, de novas explicações, de um novo "saber fazer" mais *global, holístico, integral*, possivelmente contribuindo para corrigir distorções visíveis no mundo de hoje, decorrentes de um processo de fragmentação do pensamento permeado por diferenças, distinções e separações que leva a ver o mundo em partes desconectadas. (ARAÚJO et al., 2005). Sobre isto também falam Anastasiou e Alves:

Vários estudiosos³⁶ têm prestado sua colaboração, ao tratar dos elementos que possibilitam uma relação diferenciada entre professores, alunos e conhecimento em sala de aula; em comum, apresentam a proposta de uma relação em que a visão de ciência se situa para além da de modernidade (que fragmenta e separa as áreas), buscando uma visão relacional, com maior flexibilidade, mobilidade e complexidade, para que as apropriações não sejam estáticas e sim dinâmicas, possibilitando revisões teóricas e alterações dos quadros ou paradigmas existentes. Daí a importância de respeitar e encaminhar o pensamento de um movimento da *síncrese* (como visão inicial, não elaborada ou até caótica que se tenha do objeto de estudo) na direção de uma *síntese* cada vez mais elaborada desse mesmo objeto *pela análise*. (2003, p. 29)

Há que se revisar, ainda, com vistas à construção deste pensamento mais integrativo no alunado, a setorização disciplinar e temática feita em diretrizes, currículos, programas e aulas, segundo padrões antiquados, de modo a unir-se à revisão crítica que se faz ao *modus operandi* da ciência moderna, hoje insuficiente. As

³⁶ “A esse respeito vide, entre outros, WACHOWICZ, L. A, *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989; DANILOV, M. e SKATIN, M. *Didáctica de la escuela média*. Havana: Pueblo y Educación, 1985; PIMENTA, s. g. e ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002; LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos práticos e teóricos do trabalho docente: um estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. Tese de doutorado, PUCSP, 1990; VASCONCELOS, C. J. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 1994; SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1982.” (ANASTASIOU e ALVES, 2003, Nota 14)

disciplinas de formação básica no Direito, através de uma sólida formação cultural e humanística, podem permitir que o aluno adquira um olhar distanciado e generalista sobre a posição e função que cumpre o saber jurídico na sociedade, desprendendo-se, assim, das amarras dos saberes disciplinares, e permitindo com que se adapte a mudanças nas normas e no Direito, ou, melhor ainda, as origine:

O direito, como ciência humana e social, exige de quem o estuda e o ministra, uma visão ampla e interdisciplinária de todo o campo das relações humanas sociais, ou seja, uma sólida formação cultural e humanística. E a ausência desta última, acabou por levar o modelo clássico do Direito Positivo Ocidental à falência. Nessa perspectiva, é preciso romper o modelo conservador e tradicional, a fim de que se possa propiciar um ensino jurídico crítico, que discuta a legalidade e validade das normas, bem como sua eficácia e legitimidade. (RIBEIRO, 1994, p.123)

2.2.2 Da memorização do saber repassado à produção reflexiva sobre o saber

O dogmatismo, presente tanto no vertente jusnaturalista quanto juspositivista, entende o saber jurídico como algo pronto, a ser repassado dos professores aos estudantes no período em que estão na universidade. Pelo juspositivismo, ainda predominante, “os institutos jurídicos não são apresentados com referência aos problemas concretos que os geraram, mas como soluções definitivas em conformidade com leis vigentes”, e, com o tempo, “a ausência de raciocínio crítico e problematizante termina por cristalizar e esclerosar um conhecimento jurídico setorizado em múltiplas áreas de especialização, impedindo por completo sua adaptação às novas exigências sociais.” (FARIA, 1993, p. 21).

O ensino de um saber não dogmático mas reflexivo³⁷ implica em que se busque criar ambientes e métodos em que se produza conhecimento através da interpretação da realidade e argumentação fundamentada, não se centrando em aulas em que se expõe o mesmo saber segundo um plano prévio, com o intuito de ser memorizado:

³⁷ “E o que significa reflexão? A palavra nos vem do verbo latino ‘reflectere’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois, um re-pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. (...) Este é um pensamento consciente de si mesmo, capaz de se avaliar, de verificar o grau de adequação que mantém com os dados objetivos de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre seu significado. Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.” (SAVIANI, 1981, p. 23) Pode-se dizer que é não aceitar o que é transmitido, mas pensar detidamente sobre esse algo.

Entendemos que ensinar o direito vai além de proferir lições repetitivas, como faziam os antigos mestres. Deve-se buscar despertar para a consciência jurídica através do senso crítico, formando, assim, construtores do direito e não meros operadores da lei. O direito passa, dessa forma, a ser instrumento de resgate da cidadania a serviço da democracia e não meio de manutenção da ordem vigente, a defender os interesses da classe dominante. (RODRIGUES, 1992, p.21)

A formação há de subsidiar o egresso com ferramentas para atuar de modo criativo e autônomo, atuando como sujeito histórico, capaz de articular informações e construir o saber jurídico, as normas, uma nova sociedade e um novo Estado:

(...) o operador do Direito, chamado a fazer incidir a norma no mundo real, deve ser fruto de uma formação consistente. O sistema de memorização do Direito Positivo codificado, mediante preleções a cargo de docentes desestimulados, mal remunerados e com interesse voltado a outras ocupações, em definitivo, não está funcionando. O bacharel no próximo milênio há de ser uma criatura essencialmente ética; atenta a cada fato da realidade; consciente da necessidade de enfrentar questões que não são explicadas pelos códigos; chamada a ouvir, a conciliar, a aproximar partes antagônicas, a cooperar com a realidade concreta do justo. Se não dispuser de talento para descobrir-se protagonista de uma nova cena jurídica, há de lhe ser propiciada a habilitação para enfrentar o desafio. (NALINI, 1997, p. 113)

Dentro do campo educacional, ao modelo centrado no professor, em que o aluno é simples depositário das informações dadas pelo mestre tidas como saber dado, com aulas meramente expositivas, chama-se tradicional. É o modelo normal, já que ainda o estudante é, desde cedo, colocado, muitas vezes, num ambiente em que se bloqueia a curiosidade e as habilidades de interação constante e de reflexão crítica. Segundo Anastasiou e Alves (2003, p. 18), nesse modelo a inteligência é associada à memorização, o trabalho docente se dirige à explanação do conteúdo e à manutenção da atenção do aluno. A exposição é o centro do processo, acompanhado da anotação e memorização: a estratégia predominante é a da aula expositiva tradicional.

O aluno tem a responsabilidade unicamente de deter aquilo que o professor, tido como única fonte de saber, repassa em sala Segundo Reboul, citado por Anastasiou e Alves, há inclusive uma assimilação da estrutura pensante do professor de um modo quase automático, sem a reconstrução pelo próprio aluno, sinal claro da reprodução alienante no espaço acadêmico:

O aluno registra palavras ou fórmulas sem compreendê-las. Repete-as simplesmente para conseguir boas classificações ou para agradar ao professor (...); habitua-se a crer que existe uma "língua do professor", que tem de aceitar sem a compreender, um pouco como a missa em latim. (...) O verbalismo, estende-se até às matemáticas; pode-se passar a vida inteira sem saber por que é que se faz um transporte numa operação; aprendeu-se mas não se compreendeu; contenta-se em saber aplicar uma fórmula mágica. (ANASTASIOU E ALVES, 2003, p. 13)

Torna-se, assim, justificável que apontamentos de aula, muitas vezes xerocados dos colegas mais atentos, adquiram um significado maior que livros e outras fontes midiáticas. As carteiras dispostas de certa maneira, bem como a avaliação, visam a reforçar a centralidade no professor, impedindo que estes fujam aos padrões previamente pensados como corretos. Esta forma encontra suas raízes ainda no modelo jesuítico, em que os três passos básicos para uma aula eram: exposição do conteúdo pelo professor; levantamento de dúvidas pelos alunos; e exercícios para fixação da matéria a ser memorizada para a prova.

Sobre as falhas deste modelo, escreve Vasconcellos:

Basicamente, então, poderíamos dizer que o grande problema da metodologia expositiva, *do ponto de vista pedagógico*, é seu alto risco de não aprendizagem, justamente em função do baixo nível de interação sujeito-objeto de conhecimento, ou seja, o grau de probabilidade de interação é muito baixo. (...) *Do ponto de vista político*, o grande problema da metodologia expositiva é a formação do homem passivo, não crítico, bem como o papel que desempenha como fator de seleção social, já que apenas determinados segmentos sociais se beneficiam com seus usos pela escola. (VASCONCELLOS, 1992, p. 30)

Para Masetto, estudioso do campo educacional, para fugir ao método que visa à reprodução do conhecimento transmitido pelo professor e a ser memorizado pelo aluno, há que se substituir o paradigma reinante que dá grande ênfase ao ensino por outro paradigma que dê ênfase à aprendizagem. No primeiro o que se observa é que “o sujeito do processo é o professor”, pois é ele “quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota”. Por aprendizagem o autor entende o “desenvolvimento de uma pessoa, no nosso caso, de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade” (MASETTO, 2003, pp. 81-82), o que inclui:

- a) Desenvolvimento de suas capacidades intelectuais (que incluem as capacidades de pensar, de raciocinar, de refletir, de buscar informações, de analisar, de criticar, de argumentar, de dar significado pessoal às novas informações adquiridas, de relacioná-las, de pesquisar e de produzir conhecimento, o que, de alguma forma, se identifica com o desenvolvimento da visão crítica);
- b) Desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais;
- c) Desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional.

A aprendizagem, neste novo paradigma, coloca o aluno no centro que, em contato com os outros e com o mundo, é capaz de buscar as informações, trabalhá-las, produzir conhecimento, mudar atitudes e adquirir valores. Segundo o mesmo autor:

A aprendizagem universitária pressupõe, por parte do aluno, aquisição e domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. Iniciativa para buscar informações, relacioná-las, conhecer e analisar várias teorias e autores sobre determinado assunto, compará-las, discutir sua aplicação em situações reais com as possíveis conseqüências para a população, do ponto de vista ambiental, ecológico, social, político e econômico. Faz parte desta aprendizagem adquirir progressiva autonomia na aquisição de conhecimentos ulteriores, desenvolvendo sua capacidade de reflexão e a valorização de uma formação continuada, que se inicia já na universidade e se prolongará por toda sua vida. (MASETTO, 2003, p. 85)

É importante que a aprendizagem seja significativa e busque envolver a pessoa como um todo: idéias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade. Este processo exigirá: que o novo se faça a partir do universo experimentado; que o professor utilize estratégias de motivação para despertar o interesse pelo novo; o incentivo à formulação de questões em classe; que se coloque o aprendiz em contato com situações concretas; que o aprendiz possa fazer transferências do que aprendeu. O aprendiz deve ter a oportunidade de refletir sobre sua própria experiência de aprender, identificar os procedimentos necessários para aprender, suas melhores opções, suas potencialidades e suas limitações. (MASETTO, 2003, p. 88).

Vasconcellos compreende também a necessidade em substituir as aulas expositivas em que se deposita um saber no aluno pelas aulas em que o aluno é incentivado a participar e refletir, desenvolvendo capacidades que o habilitarão a apropriar-se do conhecimento.

Uma metodologia na perspectiva dialética baseia-se em outra concepção de homem e de conhecimento. Entende o homem como ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo o outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. [...] A teoria dialética do conhecimento nos aponta que o conhecimento se dá basicamente em três grandes momentos: a Síncrise, a Análise e a Síntese. [...] Como superação da metodologia tradicional, exige-se pois:

- Mobilização para o conhecimento;
- Construção do conhecimento;
- Elaboração da síntese do conhecimento. (VASCONCELLOS, 1992, p. 30-31)³⁸

³⁸ Segundo o autor, primeiro, passa-se por uma *sensibilização para o conhecimento*, provocada pelo professor. Para isto, o professor precisa conhecer a realidade do grupo, de modo a corrigir posturas iniciais equivocadas e detectar o nível estrutural adequado sobre o qual poderá atuar. Segundo, motivá-los a conhecer, fazendo-os sentir necessidade de conhecer. Por último, como forma de mobilizar o conhecimento, deve o educador *partir de uma visão de conjunto do objeto*, propiciando uma significação inicial, e desenvolvendo no aluno a responsabilidade pela construção autônoma do seu conhecimento.

Anastasiou e Alves cunham o termo “ensinagem” para denominar esta nova metodologia de ensino, entendendo-o como “uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.” (2003, p. 15)

A construção de um pensamento crítico passaria pela sistematização de processos de pensamento ao se trabalhar com o conhecimento, colocando em ação diferentes operações encadeadas e em crescente complexidade, de modo intencional. As autoras apresentam uma série de operações que o professor pode estar atento:

QUADRO 1 – FORMAS DE DESENVOLVER OPERAÇÕES DE PENSAMENTO

OPERAÇÕES DE PENSAMENTO	CONCEITO / RELAÇÕES
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada a substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a idéia de observar existe o procurar
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios, dando ordem à existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.

Na segunda etapa, de *construção do conhecimento*, a preocupação do educador estará voltada para a análise das *relações que compõe o objeto do conhecimento*, estando atento aos critérios para a construção do conhecimento, que, segundo ele, são: significação (processo de vinculação ativa do sujeito aos objetos do conhecimento, decorrente de alguma necessidade deste, oriunda de sua realidade imediata ou de uma realidade social mais ampla); práxis (conhecimento no sujeito como resultado de sua ação sobre o mundo); problematização (na origem de todo conhecimento está um problema que desafia o sujeito); continuidade-ruptura (o conhecimento novo se faz a partir do antigo; o educador deve dosar esta prática, pois só a continuidade não ajuda a crescer e só a ruptura pode levá-lo a falar sozinho); criticidade (ser crítico significa buscar as verdadeiras causas das coisas, superando a aparência, buscando a essência dos processos, sejam naturais ou sociais); historicidade (os conhecimentos não são dados, mas surgem em determinados contextos); totalidade (o conhecimento tem origem num todo social que deve ser articulado com o específico).

Por fim, *a síntese nos intermédios e ao final do processo como etapa fundamental para a compreensão do objeto*, pois é aqui que o educando sistematiza o conhecimento que vem adquirindo, “materializando” e “objetivando” o conhecimento. A materialização do conhecimento preenche duas necessidades: por um lado, irá possibilitar a interação social (com possíveis correções e diálogos); e, por outro, uma melhor síntese, visto que aquilo que está na cabeça ainda pode incorrer em certo grau de generalidade, abstração, ao passo que na objetivação o sujeito se obriga a uma formatação e a uma sintetização mais conclusiva. (VASCONCELOS, 1992)

Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca de suposições	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação dos fatos. Após exame cuidadoso, podem-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.
Imaginação	Imaginar é ter alguma idéia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização dos dados	Obter e organizar dados é a base de um trabalho independente; exige objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas-chave, definição e seleção de respostas e de tratamento delas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposições, imaginação, entre outros.
Levantamento de hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da idéia. As hipóteses constituem interessantes desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios a novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.
Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência deles. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar idéias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta dos dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

Diante deste quadro, propõem:

Quando nos debruçamos sobre qualquer aprendizado, para além da simples memorização, todos nós efetivamos várias dessas operações de pensamento. Mas muitas vezes, até por desconhecimento, não refletimos sobre os desafios contidos nas diversas atividades propostas aos alunos. Se tivermos clareza da complexidade delas e a intencionalidade de desafiarmos progressivamente nossos alunos na direção da construção do pensamento cada vez mais complexo, integrativo, flexibilizado, será impossível prever até onde chegaremos nos processos de ensinagem (ANASTASIOU e ALVES, 2003, p. 27)

Duarte³⁹, contrapondo às duas visões da realidade, dogmática e crítica, expõe uma síntese que traduz a oposição que se pretende travar:

A reflexão sobre a atividade do aluno no processo ensino/aprendizagem leva-nos, assim, a duas epistemologias contrastantes. Uma é a epistemologia da certeza, de base dogmática-expositiva, de um saber transmitido ou “doado” ao aluno. Outra é a epistemologia da curiosidade, sugerida por Torres (...) No ponto de vista do professor, relembro de cor dois postulados da ação pedagógica evocados por Torres (...): o professor é investigador da sala de aula; o professor é militante da justiça social. Ora, uma atitude crítica do professor em relação ao saber e à sociedade não deixará de ter reflexos nas atitudes do aluno. Trata-se, assim, de dois postulados claramente articulados com uma pedagogia que procure concretizar, a curto e a longo prazo, nos alunos, os objetivos de produção de saberes e da transformação social (DUARTE, 2003, p.120)

Enfim, o método para a construção de um pensamento crítico, que se oponha a percepção dogmática da realidade, é realizado através de um refletir sistemático que consiste num constante rever, retomar, construir, tantas vezes quanto necessário à compreensão. A fim de que se estimulem as operações de pensamento, capazes de produzir essa reflexão, o professor deve intencionalmente desafiar seus alunos na direção da construção de um pensamento capaz de efetuar mais e melhor essas operações mentais. Conhecer alguns dos comportamentos que dificultam os processos de pensamento mais complexos também deve ser objeto de cuidado por parte dos professores. Baseada no diálogo, tal perspectiva não retira em nenhum momento o papel importante do professor enquanto mediador do processo educacional, que deve conduzi-lo de modo intencional e tendo clareza de sua postura em sala de aula e dos objetivos a serem atingidos.

³⁹ Duarte, com base nos modos de trabalho pedagógico de Lesne, chega a propor tarefas do professor em aula, de modo a formar o aluno dentro deste modelo crítico:

Fase 1: Propor objetivos e explicar aos alunos os procedimentos da pesquisa.

Fase 2: Descrever a situação problemática à turma, utilizando o meio mais adequado.

Fase 3: Estimular (“encorajar”, no original) os alunos a proporem questões acerca da situação problemática, com o objetivo de os ajudar a obter informação (“dados”, no original) para a pesquisa.

Fase 4: Estimular os alunos a proporem “explicações” para a situação problemática.

Fase 5: Estimular os alunos a pensarem sobre os seus processos de pensamento e sobre o processo de pesquisa. (DUARTE, 2003, p.117).

Segundo Duarte, o modelo se destina a alcançar três efeitos:

- ajudar os alunos a desenvolverem as competências intelectuais necessárias à formulação de questões importantes e à procura de respostas;
- ajudar os alunos a adquirir competências relacionadas com o processo de pesquisa [...];
- ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes autônomos e independentes, confiantes e capazes de aprenderem por si próprios (este, o mais importante). (DUARTE, 2003, p. 117).

Sobre isto, fala Vasconcellos:

Os papéis de professor e aluno, embora complementares, são, no entanto, marcadamente distintos. E, apesar do processo democrático que hoje queremos ver instalado na sala de aula, o professor não pode desvincular-se das características específicas de seu papel profissional: o de organizador do espaço sala de aula; o de conhecedor dos objetivos e dos conteúdos da disciplina com o qual trabalha; o de responsável pelas técnicas mais adequadas para o correto desenvolvimento dos trabalhos didáticos; o de planejador das atividades discentes em sala de aula; o de avaliador continuado de todo esse processo; e muitas outras características mais. [...] Com ética, clareza de propósitos, constância de atitudes, competência técnica e, principalmente, capacidade para dialogar, o docente saberá como exercer o seu papel profissional com autoridade (...), respeitando a todos seus alunos, estimulando-os à análise crítica dos conhecimentos que lhes forem sendo apresentados e atendendo, ao dar espaço e voz ao alunado, às específicas necessidades e anseios de cada uma de suas turmas.[...] As palavras-chaves para esse professor são diálogo e comprometimento. (VASCONCELLOS, 2003, p. 69)

Nenhuma formação crítica nas universidades poderá, assim, existir sem uma formação dos professores para o papel que devem assumir dentro da sala de aula, que exige dele não mais o papel de fonte de saber, mas de mediador compromissado em formar um ambiente vivo, no qual os alunos sejam capazes de usar as informações disponibilizadas pela sociedade de informação de modo a transformá-las em conhecimento válido, articulado e individualizado. A construção do pensamento reflexivo ocorre quando através do contato entre professor e aluno aquele conduz este dentro de operações mentais diversas e mais complexas que o estágio inicial em que se encontrava, permitindo que desenvolva capacidades que permitam refletir e pensar o saber recebido.

Ao tomar o pensamento crítico dentro da perspectiva norte-americana, percebe-se que se aproxima desta perspectiva ao definir o pensamento crítico como “aquele que desenvolveu a *habilidade de pensar racionalmente* sobre a linguagem e a *lógica argumentativa em contextos concretos* com o intuito de, a partir desta *reflexão, direcionar melhor suas ações e crenças* numa *sociedade que preza o autoconhecimento e a pluralidade de idéias bem fundamentadas*. Ou ainda, a capacidade de se posicionar criticamente frente à informação, refletindo sobre suas próprias crenças, pensamentos e decisões”. (PERINI, 2003, p. 4)

Explica-se: trata-se de uma *postura* diante do mundo e das pessoas que implica num tratamento reflexivo de toda informação, seja ela externa ou já internalizada, com o intuito de gerar estruturas mais válidas e mais bem organizadas de pensamento e comunicação que permitam uma melhor consciência da pessoa enquanto sujeito

histórico (sujeito capaz de reconhecer seus conhecimentos e crenças, como lhe são apresentadas, e qual a melhor forma de atuar). Em suma, uma postura que não aceita o tácito, o implícito, e buscam trazer à consciência as regras de funcionamento do pensamento lógico e da linguagem num contexto comunicacional. O pensamento crítico implica, ainda, na existência de alguns *critérios*, tais como a habilidade de transitar racionalmente entre os níveis concreto e abstrato; pessoal e impessoal; literal e hipotético ou figurativo; facilidade de perceber ironia, ambigüidade, e multiplicidade de significados e pontos de vista, o desenvolvimento de uma mente aberta ao diálogo e a reciprocidade, além de um pensamento autônomo. Tal como apresenta Lazere (1987), seriam alguns de seus *pré-requisitos* a habilidade para: concentração, reter o material estudado, sustentar uma linha coerente e extensa de raciocínio na leitura e na escrita, e transitar racionalmente pelo passado, presente e futuro.

Ainda pode-se dizer que algumas *atitudes* ou *disposições* poderiam bloquear o pensamento crítico, para estes autores, como hipóteses condicionadas culturalmente, preconceitos, etnocentrismo, dogmatismo, autoritarismo e abstrações vazias. Paul, citado por Lazere (1987) afirma que uma prática que facilita a troca de num diálogo aberto entre pontos de vista opostos é essencial para qualquer exercício autêntico do pensamento crítico. A tradição humanista tem como uma de suas idéias centrais esta noção do diálogo fundamentado. Não só o interlocutor numa situação de fala, mas também o leitor está em diálogo crítico com o autor, a língua, e o estilo, advindo desta interação dinâmica, dentro daquilo que Emerson caracterizou como “o modo de pensar do homem”. Muitas pesquisas em lingüística e psicologia tem apontado que nem o pensamento crítico nem o desenvolvimento cognitivo podem ser efetivamente desenvolvidos exceto dentro de uma interação dialética com um corpo substancialmente dominado de conhecimentos específicos. (LAZERE, 1987)

2.2.3 Do tecnicismo alienado à inserção do educando na realidade

As críticas ao tecnicismo insurgem-se quanto à necessidade do ensino de Direito não se isolar aos conhecimentos ensinados e produzidos em estabelecimentos de ensino, mas ligar-se diretamente à sociedade e ao seu tempo, capaz de conceder a

formação ética e política necessária, bem como a profissional, já que é lá que tem contato com seu real objeto de estudo.

O predomínio do juspositivismo foi dando ao curso de Direito, e, assim, às profissões jurídicas, as características marcantes deste formato teórico:

O ensino de direito no Brasil sempre foi dogmático, despendido de qualquer valoração. O positivismo Comtiano prevaleceu, juntamente com um currículo extremamente conservador, materializado pelas aulas expositivas e pelo ensino baseado na análise de códigos comentados. Convertendo a educação tradicional numa mera sucessão de exercícios, com o fim de ocupar o tempo do educando na escola. O indicador de aprendizagem era a reprodução automática e sem vacilo do conteúdo do professor pelo aluno. As aulas eram rotineiras, repetitivas e sem muito estímulo à criatividade. Reflexo da precária formação do professor, da falta de dedicação, da sobrecarga, de exigências burocrático-administrativas e da cultura conservadora. (ARNOLDI, 2003)

Ligar à sociedade poderá gerar o pensamento crítico e preparar bons profissionais do Direito:

(...) o Direito ministrado nos estabelecimentos de ensino é imobilista, e, por isso mesmo, resiste às mudanças sociais e econômicas, com estas se conflitando. É evidente seu atraso em relação às ciências em geral e, em particular, às ciências sociais. (...) os conhecimentos ministrados nos cursos jurídicos, pelo seu caráter, em geral, abstrato, conduzem os alunos à alienação, o faz com que, ao ingressarem na vida profissional, surpreendam-se com a realidade com que se defrontam. Despreparados, não sabem se expressar, nem articular, em sua maioria, de forma inteligível, a pretensão que desejam formular em Juízo. Porque nunca foram persuadidos a adquirir o gosto e o hábito pela leitura, não sabem escrever corretamente. Por falta de conhecimento da realidade e ausência do senso crítico, decepcionam-se, por igual, com a Justiça, porque não imaginavam que esta possuísse os mesmos defeitos e virtudes, os mesmos acertos e erros de todas as instituições humanas. (BONFIM, 1996, p. 81)

Para gerar a consciência social que compõe o ‘pensamento crítico’, uma primeira solução possível parece ser que os professores comprometidos com a mudança preocupem-se em educar dentro de um saber atualizado às novas descobertas feitas na área e, ao mesmo tempo, atualizados ao cotidiano, ou seja, às principais questões que se colocam na sociedade e demandam seu auxílio⁴⁰:

⁴⁰ Assume-se, junto a Lopes (1999, p. 24) que o conhecimento escolar não se identifica nem com o conhecimento científico e nem com o conhecimento cotidiano, mas está em estreita relação com ambos, possuindo a escola, como objetivos constituídos historicamente, a socialização do conhecimento científico e a constituição do conhecimento cotidiano. Constituir o pensamento crítico do aluno estaria vinculado à idéia de se construir, em relação com um corpo teórico específico de conhecimentos escolares, “*habitus* desejáveis no educando, *habitus* esses que não seriam produzidos pela simples transmissão do saber de referência” (LOPES, 1999, p. 19), e que acabam por contribuir para o “questionamento do senso comum, no sentido de não só modificá-lo em parte, como limitá-lo ao seu campo de atuação” (LOPES, 1999, p. 24). *Habitus* aqui entendido enquanto o “sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem

(...) o desenvolvimento do conhecimento jurídico no mundo moderno demonstra que o aprendizado jurídico vincula-se ao mesmo tempo ao ensino da aplicação e da interpretação da lei, mas *também deve estar afeiçãoado às novas conquistas do conhecimento e às novas questões sociais*. Temos que buscar interpretar as leis não apenas em função da sua origem, da sua formação ou dos institutos originais da formação jurídica, mas também, em função do mundo e do conhecimento exterior. (BASTOS, 1997, p. 45)

A preocupação dentro de quem busca dar ao Direito esta nova definição envolveria não só o planejamento de melhores aulas, em que se debate sobre um *ensino* jurídico de viés mais crítico e reflexivo, mas também *pesquisa* (para gerar atualização no campo do Direito, bem como reflexão sobre a própria prática de ensino) e *extensão* (para entender porque e onde o Direito é necessário, através do contato com qualquer espaço social ou estritamente profissional em que a injustiça faça parte), incentivando, na medida do possível, os alunos a desenvolverem a mesma postura. Há necessidade de desalojar-se, pois a sociedade que se estuda e para a qual se estuda vai aquém dos bancos escolares.

Entende-se que tal visão se aproxima do que já se programava na Reforma de 1968, quando se dizia que não se pode centrar o problema unicamente no ensino. Já em 1968, estavam interessados os reformadores em alterar as circunstâncias históricas no Brasil que colocaram o ensino sempre em posição de prioridade em relação às outras formas de saber, de tal modo que, por muito tempo, a idéia de *ensino*, muitas vezes, se confundiu com a própria noção de *educação*. E, pior, um ensino visto de forma mecanicista, ou seja, a partir da idéia de um conhecimento que o professor detinha e que simplesmente deveria ser repassado àquele que ainda não o possuía⁴¹.

A Reforma aponta, por força da influência do novo modelo importado, três atividades-fim definidas para a universidade, dentro de sua indissociabilidade: *ensino*, *pesquisa* e *extensão*. A educação seria superior quando os mesmos professores e

o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes.” (BOURDIEU, 1987, p. 191)

⁴¹ Segundo Bittar, entende-se: “A palavra *educação* é mais ampla que a palavra *ensino* (...) O que há é que a educação envolve todos os processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos que se somam para a formação do indivíduo. Trata-se de vislumbrar na educação, nesse sentido, a formação e o desenvolvimento das faculdades e potencialidades humanas, sejam psíquicas, sejam físicas, sejam morais, sejam intelectuais por quaisquer meios possíveis e disponíveis, extraí-los ou não do convívio social. (...) Por sua vez, ensino representa uma relação mais pontual, que se destaca de um processo de aprendizado direcionado e direto, em que se podem detectar dois pólos relacionais, a saber, o educador e o educando.” (BITTAR, 2001. pp. 15-16).

alunos estivessem, ao mesmo tempo, igualmente interessados e atrelados ao ensino, à pesquisa e à extensão, ou seja, não só a reprodução do conhecimento dado, mas à simultânea produção do conhecimento e comunicação com seu contexto social. Não receber o conhecimento, mas *pensar sobre ele* é a função da pesquisa. Não receber a realidade, mas *enfrentá-la tal como ela se apresenta* é a função da extensão.

No discurso da Reforma de 1968 encontra-se bastante presente o discurso acerca da necessidade da indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. Voltando às atividades essenciais da universidade - tidas desde o início como transmissão de um determinado patrimônio cultural, aptidão plena para uma determinada profissão, e, contribuição, através da pesquisa e da investigação científica, para o desenvolvimento da sociedade e da humanidade -, pode-se dizer que o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa coaduna-se com esta concepção mais geral das atividades-fim de toda universidade, na medida em que institui como objetivo institucional da universidade não só transmitir um saber, seja cultural seja profissional específico, mas produzir o saber dentro deste mesmo ambiente, inter-relacionando com o seu entorno. Formar, aqui, comportaria a inserção do indivíduo na cultura da humanidade e na sociedade de que faz parte, o que só é possível a partir de uma reflexão crítica sobre o conhecimento que lhe é repassado, uma reflexão que permita estabelecer as relações entre o aluno, o mundo objetivo e o patrimônio cultural. Para Marilena Chauí:

O que significa exatamente *formação*? Antes de mais nada, como a própria palavra indica, uma relação com o tempo: é introduzir alguém ao passado de sua cultura (no sentido antropológico do termo, isto é, como ordem simbólica ou de relação com o ausente), é despertar alguém para as questões que esse passado engendra para o presente e é estimular a passagem do instituído ao instituinte (...) Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que há obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUÍ, 2003, p. 09)

Ao trazer a idéia de um saber novo e original, produção meio a simples reprodução do saber, permite-se que se fuja de uma tradição livresca e de um saber centrado na autoridade do professor e dos teóricos da área, para uma atividade capaz de produzir e pensar novas realidades, em que o aluno assume papel ativo e independente na produção do conhecimento e na forma como este deva ser aplicado em seu entorno social. Acredita-se que ao dar ao sujeito chaves que permitam a

capacidade de pesquisar o problema para agir, através da indissociabilidade entre saber técnico, cultural e científico a ser transmitido e o estímulo para que se pense a partir deste saber, a instituição estará verdadeiramente a serviço da coletividade e do desenvolvimento do país.

Além da pesquisa, muitas vezes deixada de lado até mesmo pelos reformadores de 1968, a *extensão* é a outra atividade-fim da universidade que não pode ser esquecida, não como um terceiro elemento a ser colocado em horas complementares ou “*extracurriculares*”, mas como algo que faça parte do próprio ensino e pesquisa, dentro da indissociabilidade a que se propõe. Por muito tempo, pelo próprio equívoco do uso da palavra *extensão*, entendeu-se que havia uma atividade desse tipo quando o aluno, já detentor de um conhecimento assimilado, com status técnico ou científico, repassava à realidade social e àqueles que não detinham o conhecimento este conhecimento assimilado, que o aplicavam, contribuindo, assim, para resolução dos problemas sociais. Equivocadamente pois, segundo Paulo Freire, em seu livro *Extensão ou Comunicação?*, aqueles que fazem a ação extensionista dentro deste ponto de vista, mesmo que inconscientemente, sentem a necessidade de ir até a “*outra parte do mundo*”, considerada inferior, para, à sua maneira, “*normalizá-la*”, (FREIRE, 1970, p. 22), fazendo-a, mesmo sem querer, com que aquela fique mais ou menos semelhante ao seu mundo. O saber antes existente na comunidade é ignorado, sendo substituído por um saber instituído, legítimo, ou, no mínimo, mesclado com esse, dando-se maior valor para o que vem das universidades.

Tal como se critica a ação de depositar⁴², transferir, entregar, um saber posto pelo professor ao aluno de modo mecanicista, deve-se igualmente acusar essa forma de

⁴² A educação dentro da concepção de Freire, pode ser dotada de uma proposta educativa orientada por uma concepção bancária ou libertadora. Na bancária, a educação é um ato de depositar, transferir, transmitir valores e conhecimentos (FREIRE, 1974 (oprimido), p. 67). O educador é aquele que educa, que sabe, que pensa, enquanto os educandos não sabem, não pensam e escutam docilmente o conteúdo transmitido. A educação bancária é um obstáculo para a mudança da realidade, porque minimiza ou anula a capacidade crítica dos educandos e gera dependência. Ao contrário, a educação para a libertação estimula a reflexão, a ação dos educandos sobre a realidade, sua autonomia e independência. A educação libertadora é um ato crítico de conhecimento e de leitura da realidade, de como funciona a sociedade, não apenas na escola, mas também no interior dos movimentos sociais, uma ação que envolve a participação e faz do diálogo um meio do educando identificar suas atitudes mágicas, ingênuas e fatalistas diante do mundo e dos fatos.

depositar, transferir, entregar o saber universitário às comunidades e a sociedade num geral. Melhor tanto para as comunidades quanto para os alunos é que esta terceira atividade-fim fosse vista dentro do conceito de comunicação, ou de *conscientização*,⁴³ na qual o aluno e o professor, dentro do processo amplo de aprendizado, fariam a problematização do homem em suas relações com o mundo e com os outros homens, gerando a tomada de consciência da realidade na qual se encontra e na qual e para a qual seu conhecimento é gerado e transmitido, bem como entrariam em contato imediato com esta própria realidade, para averiguar suas conclusões, desenvolvendo, assim, em seu aluno, o pensamento crítico.

2.3 UM NOVO PARADIGMA NA LEGISLAÇÃO DE ENSINO: A FORMAÇÃO BÁSICA

A crescente instituição de um novo paradigma e de um pensamento progressista para o ensino superior que busca formar o estudante desenvolvendo nele o pensamento crítico coincide com o retorno à ênfase dada às disciplinas de formação humanística, a inclusão de um ciclo inicial e o aumento de matérias que compõe o eixo fundamental em Direito. Já na síntese dos propósitos do currículo mínimo da Portaria 1.886/94 há uma proposta de divisão do curso de Direito em dois ciclos, que traz ao currículo brasileiro preocupações que se colocam dentro do espaço global:

A idéia consistiria em admitir, como ocorre nos países europeus, uma formação básica oferecida pelas Universidades e uma formação complementar e específica que seria oferecida pelas Escolas profissionais, especificamente para cada carreira jurídica. Ora, a formação do

⁴³ A conscientização, para Freire, só ocorreria quando houvesse a unidade entre a compreensão da realidade e sua transformação. Segundo ele, a consciência é algo intencional, não fica parada, mas ao contrário vai de encontro ao mundo para captar sua essência, sendo capaz de refletir sobre si mesma e conhecer sua própria estrutura. Ao realizar a reflexão sobre si e sobre o mundo, os homens ampliam seu campo de percepção e mudam a visão que têm da realidade. O diálogo é um método de investigação pedagógica que contribui para que o indivíduo veja a realidade de modo diferente de sua concepção anterior. O educador tem o papel de estabelecer o diálogo com os educandos a partir do mundo concreto, do senso comum, para que, através de um esforço conjunto, se possa superar a compreensão anterior do mundo. A consciência, dentro da sistematização de Freire, pode atingir três estágios. O primeiro seria a consciência mágica, em que o homem conhece o mundo de uma forma distorcida, ilusória, fatalista. Tudo está pronto e predeterminado. Nesta condição, vive na submissão, dependência, incapaz de questionar. O segundo estágio é o da consciência ingênua, em que o homem já é capaz de constatar as contradições, entra em conflito, mas entende que os males sociais estão no homem, já que o sistema funciona. Esta consciência emite juízos dogmáticos, postulados absolutos e atitudes sectárias. Por fim, o estágio da consciência crítica, cujos indicadores são: agilidade mental e independência para não se deixar manipular, flexibilidade para revisar as próprias idéias e mudar de posições, capacidade de identificar propagandas ideológicas. O indivíduo neste estágio não apenas conhece como está consciente de seu papel social para transformar a realidade.

profissional de Direito nas universidades brasileiras inclui uma fase profissionalizante. (...) Há dois ciclos para a formação jurídico-profissional do estudante de Direito. Um primeiro ciclo voltado para a formação básica e um segundo ciclo profissionalizante. (LOBATO, 2003, p. 32)

A Portaria 1.886/94 não é a primeira lei que estabelece a proposta de dois ciclos, idéia que tem suas raízes na constituição do ciclo básico nacional. Entendê-lo permite definir alguns objetivos para a formação básica em Direito, objeto de análise nesta pesquisa. A lei que instituiu o ciclo básico no país, que serviria de base para a formulação de uma formação básica em Direito, não definia exatamente como ele deveria funcionar. O “primeiro ciclo”, como foi primeiramente chamado, foi instituído a partir do Decreto-Lei 464/69, embora expressões semelhantes já fossem encontradas nos Decretos-Leis nº 53/66 e 252/67 (“estudos básicos” ou “ensino e pesquisa básicos”, contrapondo-se a “ensino profissional e pesquisa aplicada”) e na Lei 5.540/68, art. 23 (“estatutos e regimentos disciplinarão o aproveitamento dos estudos dos ciclos básicos e profissionais”). (MAZZONI, 2003). Não recebendo definição legal, pode-se considerá-lo, segundo expressão semelhante encontrada no Dicionário Aurélio como “o ciclo comum a todos os cursos de determinadas áreas, que precede os estudos profissionais de graduação, e que *visa à recuperação de insuficiências evidenciadas pelo vestibular e à aquisição de conhecimentos fundamentais para ciclos ulteriores*; primeiro ciclo de graduação. [grifo nosso]” (FERREIRA, s/d, p. 324). Surge com a intenção de *integração* do ensino superior, bem como visava à *correção de deficiências* evidenciadas no vestibular e *orientação para escolha de carreiras*. (MAZZONI, 2003)⁴⁴.

Mazzoni afirma que as funções do primeiro ciclo, previstas na legislação da Reforma Universitária de 1968, não despertaram o mesmo interesse nas diversas instituições. As funções de *orientação de carreira* e de *recuperação* deram margem a muitas discussões e foram logo abandonadas por grande número de universidades. A

⁴⁴ Em um dos importantes estudos incentivado pelo INEP em 1983 – “Ciclo Básico: um estudo de implementação de políticas públicas na universidade brasileira” – um grupo de pesquisadores da Fundação João Pinheiro de Minas Gerais, chegaram à conclusão de que apesar de existirem legalmente objetivos explicitados para o ciclo básico, a fixação destes objetivos não elimina entre os educadores e especialistas a divergência quanto ao significado do ciclo básico. E perguntam: “Seria este um período de estudos gerais introdutórios à universidade, voltados antes para ‘habitus’ de pensar que para a transmissão de conhecimentos, ou de estudos de caráter propedêutico a determinado grupo de disciplinas afins?” [grifo nosso]. Uma pergunta ainda bastante atual.

função embaixadora foi mais bem aceita, mas de um modo distorcido da concepção original, isto é, passou a ser embaixadora de cursos profissionais; (...) alguns trabalhos abordaram outras funções como *formação da consciência crítica, nível de raciocínio formal, desempenho de leitura crítica*, que extrapolam o âmbito do primeiro ciclo. A *interdisciplinaridade*, embora permeie o modelo do primeiro ciclo é, também, extensiva a toda atividade de ensino e pesquisa. (MAZZONI, 2003).

Embora demonstre o esvaziamento e a deficiência na implantação do ciclo básico após a Reforma de 68⁴⁵, Mazzoni (2003) conclui, ao contrário, que “esse período na vida do acadêmico brasileiro é uma necessidade, devido às condições em que continuam chegando às universidades alunos: imaturos, sem opção de curso, com uma cultura geral bastante frágil e sem o devido preparo para a educação superior, que visa à formação do profissional cidadão”. (MAZZONI, 2003).

Apesar do esvaziamento mencionado do ciclo básico, no Direito a formação básica adquiriu cada vez mais destaque e assumiu parte de suas funções. A inclusão de um rol maior de conteúdos que escapam ao estritamente jurídico nas diretrizes curriculares implica um alargamento maior também nas perspectivas quanto à prática e metodologia do ensino. Melo Filho entende que a Portaria 1886/94 do MEC teria contribuído com a consolidação de um novo modelo, próprio para a construção do pensamento crítico, e traz cinco propósitos que sintetizam uma proposta de mudança a construir na prática:

- a) romper com o positivismo normativista;
- b) desfazer a idéia de que só é profissional do Direito àquele que exerce atividade forense;
- c) negar a auto-suficiência do Direito;
- d) superar a concepção de que só existe educação jurídica em sala de aula;
- e) formar profissionais da área jurídica com um perfil interdisciplinar, teórico, crítico, antidogmático e prático. (MELO FILHO, 1997, p.112).

Segundo Bastos, “trata-se de desenvolver um estudo do Direito que o perceba como parte (essencial) do contexto sóciopolítico no qual se insere e ao qual se volta”,

⁴⁵ Ao realizar uma pesquisa sobre o que fora produzido sobre ciclo básico desde a reforma de 60, Mazzoni (2003) aponta nove na década de 1970 (52, 94%); seis na década de 1980 (35,29%) e dois na década de 1990 (11,76%), “sem que se tenha conhecimento de outras produções depois de 1992”, o que, para ele, “pode ser um indicador de que, entre as muitas inovações estabelecidas pela Reforma Universitária de 1968 – como a associação entre ensino e pesquisa, a extinção da cátedra e a departamentalização, o primeiro ciclo de graduação situa-se entre as inovações menos bem sucedidas e, talvez, por isso mesmo, (...) ele foi, pouco a pouco, se esvaziando”

com “à adoção de métodos interdisciplinares de abordagem das temáticas a serem desenvolvidas, em substituição à perspectiva unidisciplinar, fragmentada e dogmática de transmissão / recepção de conhecimentos pré-fabricados” (BASTOS, 2002, p. 111). Deveria ser objetivo de todo o curso a formação daquilo que podemos denominar como o bacharel crítico, capaz de dar continuidade a sua formação através de uma autodidaxia internalizada, alguém que domine não só a capacidade técnica para exercer qualquer profissão jurídica, mas também os conhecimentos éticos e sociais que fazem com que seja útil à sociedade que o recebe. Não que a formação técnica não seja estritamente necessária, mas ao lado da competência técnica para assumir com profissionalismo as carreiras jurídicas, o perfil ideal comporta um comprometimento com o destino social do país.

Entende-se que deva haver uma apropriação crítica dos conhecimentos jurídicos, principalmente no que se refere à parte conceitual deste conhecimento e na aquisição das habilidades específicas exigidas para a profissão, mas devem sempre aproximá-los da realidade social. É papel da formação básica, acima de qualquer outra, formar em hábitos, atitudes e valores éticos que irão direcionar o envolvimento do profissional, tanto na vida pessoal e coletiva, quanto no mercado de trabalho, algo que só é possível integrando o estudante de Direito no campo mais geral das ciências e nas relações que o Direito estabelece com a realidade social, ou seja, colocando o seu objeto de estudo dentro de sua finalidade social, tal como dispõe a legislação em dois momentos: primeiro, nas Diretrizes Curriculares de Direito pós Portaria 1.886/1994, em que se explicita o propósito da formação básica - “tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades” -; segundo, na Resolução nº 09/2004 do MEC, que institui novas diretrizes e estabelece, em seu art. 5º, para o eixo de formação fundamental, o objetivo de “integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.”

3 O NOVO PARADIGMA NA PRÁTICA: UM ESTUDO EM CASO A PARTIR DOS PROFESSORES DE FORMAÇÃO BÁSICA DA UFPR

Embora a idéia de uma formação básica ou fundamental venha ganhando densidade nas diretrizes e nos currículos de cada universidade, redefinindo, no plano legal, uma fase com nova concepção, há de se perguntar se o ideal de tantos os que lutaram por novos contornos para o ensino jurídico no Brasil realmente toma corpo enquanto paradigma dominante internalizado nas práticas dos professores que, afinal, são os principais responsáveis pela formação dos futuros bacharéis. Esse é o sentido da questão elaborada por Faria:

Estarão sendo eles ainda formados na velha tradição normativista-formalista da dogmática jurídica, que se expressa por meio de proposições hipotéticas de dever-ser e cuja preocupação central é a subsunção dos fatos à prescrição legal, valorizando apenas os aspectos lógico-formais do direito positivo e enfatizando somente as questões da validade da norma, da determinação do significado das regras, da integração das lacunas e da eliminação das antinomias? Ou, pelo contrário, já estarão recebendo uma formação capaz de identificar e esclarecer o significado político das profissões jurídicas, possibilitando-lhes assim um distanciamento crítico e uma clara consciência das inúmeras implicações de suas funções em sociedades fortemente marcadas pelo crescente descompasso entre a igualdade jurídico-formal e a desigualdades socioeconômicas? (1997, p. 96-97)

É certo que a simples mudança no quadro legal não provoca uma mudança necessária na cultura jurídica e na metodologia empregada na maior parte dos cursos de Direito no país. Sobre isto se manifesta Drumond:

Não basta contudo que as Novas Diretrizes Curriculares enfatizem a importância de disciplinas de cunho sociológico e filosófico, para que os cursos adquiram, de um momento para outro, um novo perfil. Se tais disciplinas forem ministradas de forma conservadora, sem um enfoque crítico que estabeleça sua conexão com as demais disciplinas do currículo, bem como com as questões sócio-políticas e econômicas atuais, elas não representarão nenhum avanço na reformulação dos cursos jurídicos. (...) Como bem observou Horácio Wanderley Rodrigues⁴⁶, estas disciplinas ‘não são críticas por si mesmas.’ Elas requerem, para serem críticas, uma postura também crítica do professor. Não basta criar uma série de novas disciplinas. É necessário possuir um corpo docente qualificado e preparado para ministrá-las. (DRUMOND, 2003, p.4)

É necessária uma série de modificações nas condições de ensino e na prática docente, principalmente através da construção de uma nova concepção de ensino que dê conta dos desafios presentes a toda formação jurídica.

Infelizmente, somente apresentar um currículo mínimo para os cursos de direito, é modificar os nomes das disciplinas, criar novas disciplinas ou extinguir antigas, aumentar ou diminuir a

⁴⁶ RODRIGUES, Horácio Wanderley. As Novas Diretrizes Curriculares e a reforma pedagógica dos cursos jurídicos. In: *Ensino jurídico para quem?*. pp. 127 e 128

carga horária total do curso, mas não atacar o problema pela raiz. (...) Neste ponto permito-me fazer uma crítica aos trabalhos das duas comissões: o problema do ensino jurídico brasileiro não é só curricular, muitos outros fatores levam a conclusão de que existe uma péssima qualidade de ensino no país; é necessário que também se faça, principalmente, uma mudança de atitudes por parte dos professores, dirigentes de instituições de ensino e Governo Federal, aliada a uma revisão nas condições de trabalho, de métodos de ensino e, até mesmo da atual estrutura curricular, que há pouco entrou em vigor, mas que deve ser analisada em conjunto com uma nova metodologia, para que possa se falar em uma melhora no ensino jurídico (RAMOS, 2003).

Como se demonstrou, não foram poucas as tentativas de se modificar o ensino jurídico desde o início no Brasil. No entanto, a simples edição de legislações não resolveu o problema, pois permanecem os déficits de investimentos, de estrutura, de organização, e todos os fatores políticos, ideológicos, institucionais, metodológicos e econômicos que interferem no aprendizado.

Essas mudanças, por sua vez, não alcançaram os objetivos propostos. Primeiramente, porque os docentes continuaram arraigados ao sistema dogmático-positivista, não se esforçando para mudar seu comportamento. Em segundo lugar, porque os escassos investimentos destinados à reciclagem profissional, aliada a baixa remuneração que percebem, não lhes permitem dedicar mais tempo à prática do magistério, como seria o desejável. (ARNOLDI, 2003, p.3)

A mudança curricular é insuficiente se os principais agentes do processo, professores e alunos, não estiverem dispostos a transformar o seu contexto, constituindo agentes do direito mais críticos, cientes e reformuladores da própria realidade. A partir da crença de que a verdadeira modificação ocorre internamente, como concepção dos sujeitos que participam do processo pedagógico, através de novas práticas e de uma nova cultura escolar, este trabalho vai ao encontro de professores de formação básica de um dos mais conceituados cursos de Direito do país para debater como esses entendem os objetivos de suas disciplinas e das práticas nelas realizadas, e como reagem aos indicativos críticos e normativos sobre suas práticas.

Embora não se possa considerar nenhuma representação da realidade a própria realidade, o que se pretende, com este capítulo, analisando questionários aplicados a todos professores de formação básica da Universidade Federal do Paraná, é perceber, até que ponto seu entendimento sobre os objetivos e a metodologia aplicada em suas disciplinas se aproxima dos objetivos legais, com a literatura jurídico-educacional e o debate estabelecido (que indicam como objetivos para a universidade pública e o ensino jurídico a construção de um pensamento crítico no aluno a partir do ciclo inicial).

Apesar das limitações que guarda qualquer análise sobre um discurso para se perceber a própria realidade, pode-se dizer, por outro lado, que rever a representação dos professores sobre sua prática e sobre os termos por eles empregados para dar sentido ao descrito pela legislação permite que se retirem elementos importantes para se reelaborar e resignificar o conceito empregado de construção do pensamento crítico, dando-lhe um caráter mais concreto e permitindo voltar-se para a prática com uma noção mais precisa de formação crítica.

O trabalho de campo envolveu o contato com todos os professores de formação básica para a entrega dos questionários. A trajetória metodológica empregada para a análise do discurso de professores que compõem o quadro de disciplinas de formação básica da Federal, à luz dos conceitos emanados pela legislação e literatura, foi construída em três etapas. Inicialmente, procedeu-se a leitura minuciosa das respostas aos questionários, a qual permitiu a elaboração de quadros sintéticos contendo cada uma das respostas segundo categorias retiradas da legislação, dos professores, ou da teoria contida no corpo do trabalho, explicitadas em cada sessão conforme o caso. Na etapa analítica procurou-se relacionar os resultados, levando-se em consideração não só os indicadores do quadro em si, mas a relação entre os elementos de análise comparando-se os dos diversos quadros e a análise e interpretação dos quadros em relação à teoria anteriormente exposta.

Buscou-se verificar, em linhas gerais, a concordância ou não do corpo docente com os objetivos e práticas deles esperados. Os questionários foram entregues, conforme instrumento de pesquisa 1 (apêndice 1), aos treze professores que compõem o quadro de formação básica na Universidade Federal do Paraná, para que preenchessem do período de 3 de maio de 2004 a 25 de junho de 2004, sem qualquer orientação prévia sobre os objetivos da pesquisa, a fim de que as respostas fossem as mais livres possíveis. Apenas um deles (professor 5) não respondeu o questionário.

3.1 PERFIL DO CORPO DOCENTE DA UFPR

O questionário possui uma primeira folha que traz o perfil do professor de formação básica da Universidade Federal do Paraná, almejando-se entender em que medida alguns aspectos da formação pessoal, acadêmica e profissional podem contribuir ou não para a construção do pensamento crítico, além de ter o intuito de se verificar em que medida o quadro docente em análise se aproxima ou se afasta da idéia que a literatura sobre ensino jurídico tem sobre o professorado.

3.1.1 Formação acadêmica em Direito ou outra área?

A primeira questão que se coloca em análise no perfil é acerca da formação acadêmica dos professores em tela. Deste elemento é possível determinar se os professores de formação básica neste caso receberam predominantemente uma formação jurídica ou se são professores provenientes de outras áreas que buscam analisar o fenômeno jurídico à luz das abordagens específicas.

Há um debate com relação a estas disciplinas introdutórias, alguns entendendo que deveriam ser ministradas pelos que dominam a área em questão (por exemplo, sociólogos para Sociologia; filósofos para Filosofia, e cientistas políticos para Teoria do Estado e Ciência Política), por compreenderem melhor o recorte epistemológico de sua disciplina, podendo alargar para horizontes que só a custa de esforço pessoal um jurista alcança; outros entendendo que deveriam ser lecionadas por conhecedores da ciência jurídica, formados em Direito, pois enfocam, antes de tudo, o fenômeno jurídico e a ciência jurídica compreendidos em sua particularidade, mesmo que na interdependência com outras ciências.

Da análise do perfil desses professores, percebeu-se uma tendência predominante em contratar bacharéis em Direito para estas disciplinas, ao invés de formados em outras áreas (todos são formados em Direito). Além da graduação, muitos possuem mestrado (onze) e/ou doutorado (oito) em Direito. Mesmo os três que optaram por fazer outras graduações – um em Filosofia e Letras, outro professor em Ciências Econômicas e um terceiro em Filosofia – , o fizeram concomitantemente ao curso de Direito. Apenas um deles faz menção ao Mestrado e Doutorado em Filosofia. Privilegia-se, assim, ao contratar graduados em Direito, a

tendência que percebe tal formação inicial como aquela que, mesmo fazendo uso de conteúdos de outras áreas, deve ser voltada a *inserir o fenômeno jurídico na relação que estabelece com os outros fenômenos humanos, científicos e sociais* (ver p. 42), o que é mais bem realizado por aqueles que entendem bem da nova ciência do Direito (ver p. 51)

Por um lado, o fato de o aluno aprender somente a partir daqueles que se formaram em Direito pode ser negativo, na medida em que, *pode ou não* contribuir:

- (1) para que se perpetuem conteúdos e práticas do antigo paradigma jurídico, já que os mestres receberam uma determinada formação dentro deste modelo que lhe serve de exemplo, gerando a reprodução do que se busca superar;
- (2) para o burocratismo e elitismo dos cursos jurídicos, pautados numa tradição que não mais condiz com a missão que cabe ao bacharel em Direito;
- (3) para o isolamento do Direito e das profissões jurídicas das demais ciências e campos de trabalho, aumentando a tendência à especialização e à fragmentação e contribuindo para o afastamento do fenômeno jurídico de abordagens mais sociais, políticas, históricas e filosóficas.

Mesmo professores que lecionam tais disciplinas podem às vezes as perceber como desnecessárias, inconscientes do papel que possuem na inserção do fenômeno jurídico na teoria e prática social, tal como o professor 6 em resposta à pergunta 2 (quadro 2): “Questiono a obrigatoriedade de tais disciplinas no currículo. Seria interessante que algumas delas fossem optativas (...).”

Por outro lado, o fato das disciplinas introdutórias serem ministradas por professores de Direito pode apresentar aspectos positivos como:

- (1) romper com o cartesianismo e a visão unidisciplinar de ciência caso houver esforço do professor em compreender a racionalidade de outras ciências e a interdependência necessária que estabelece com o campo do Direito,, concedendo ao aluno um ensino integrativo mais próximo do paradigma que se visa formar (ver p. 53);
- (2) utilizar tais disciplinas para uma produção reflexiva do saber jurídico e um questionamento da realidade sócio-jurídica, ajudando os alunos a compreender

a função social que cumpre o saber jurídico e a forma de conhecê-lo, impedindo que se utilize tal espaço para ensinar, no modo tradicional, conteúdos de outras ciências sem qualquer relação, ou com pouca relação, com o fenômeno jurídico (ver p. 57);

(3) contribuir para cumprir a função de orientação de carreiras, melhor realizada por aqueles que exercem ou estudam a prática jurídica, bem como as funções de recuperação de insuficiências e aquisição de conhecimentos fundamentais, de um modo já direcionado ao estudo do Direito (ver p. 71).

Há de se destacar que no caso específico do curso de Direito da UFPR, embora todos o corpo docente seja graduado em Direito há uma formação complementar em outras áreas. Dois professores são também graduados em Filosofia, sendo que um deles professor o é também em Letras; outro possui graduação em Ciências Econômicas; e outro possui mestrado e doutorado em Filosofia. Isto permite que além de uma boa compreensão do Direito possam formar dentro da necessária perspectiva de inserção do fenômeno jurídico no âmbito mais geral, garantindo a interdisciplinaridade sem que se desvie do foco específico do curso.

3.1.2 Formação acadêmica na UFPR ou outra universidade? Privada ou pública?

Ainda sobre a formação acadêmica, busca-se saber se o professor é formado ou não pela própria UFPR. É comum no Brasil que professores sejam formados, pós-graduados e lecionem na mesma universidade. Este modelo, em que os professores trabalham unidos por um pensamento institucional comum, do qual decorrem práticas, concepções e metodologias comuns, gera vantagens e desvantagens.

Podem-se colocar como vantagens, dentro desta concepção, o amor pela instituição e o compromisso em manter um padrão de excelência, como se verifica nas respostas: ‘No caso da UFPR – curso de Direito – o perfil predominante dos docentes é o crítico, desfavorecendo-se as habilidades de ‘aplicação’ do direito.’ (professor 2). Ou ainda: ‘O corpo docente da UFPR possui sólida formação e qualificação profissional em Ciências Humanas, o que possibilita alcançar este objetivo.’ (professor 12).

Quando o perfil dominante do corpo docente é pela construção do pensamento crítico dos alunos, tal como indicou o professor 2, essa identidade com a instituição reverte-se em diversos benefícios, tais como a atuação dos professores em outros espaços que não apenas a sala de aula, visando o engrandecimento do meio em que os alunos convivem, o que se verifica na UFPR pelo grande número de cargos e atividades que estes professores exercem sem remuneração extra (com asterisco no quadro 2).

Outra vantagem estaria na contratação de professores, que seriam avaliados não somente segundo um grau de competência ou afinidade com a direção ou banca avaliadora, mas pelo potencial de promover o ambiente acadêmico, concedendo não simplesmente uma formação profissional, mas cumprindo todos os objetivos que deveriam cumprir as universidades públicas e, mais especificadamente, o corpo de disciplinas básicas do curso de Direito destas, tal como a formação científica e cultural (ver p. 22), esta reforçada pela denominada “qualificação profissional em Ciências Humanas” a qual se refere o professor 12. Observa-se que sete dos professores têm sua graduação na UFPR, e dez em universidades públicas, o que indica o predomínio de um determinado perfil publicista. Este caráter publicista pode auxiliar a desenvolver no aluno a construção do pensamento crítico, na medida em que o torna responsável pela educação recebida a custa da sociedade.

Como desvantagem pode ser notado um certo corporativismo (apenas um professor não teve parte de sua formação no curso da UFPR, enquanto seis deles fizeram mestrado e cinco deles doutorado na UFPR, ou ainda, quatro deles mestrado na UFSC), o que impede que professores de diversas instituições e áreas da mesma instituição reciclem e ampliem o diálogo com relação a práticas e métodos diferenciados.

3.1.3 Sob qual paradigma foram formados?

Quanto à época em que foram formados, pode-se dizer que quatro destes o foram até a década de 1970; quatro, na década de 1980; e, quatro, na década de 1990; um quadro que pode traduzir-se numa multiplicidade de métodos e num perfil

heterogêneo do corpo docente, se se entender que cada época guarda elementos de um paradigma educacional dominante. À vista desta formação, pode-se acreditar que os professores prestigiam diferentes formas de ensino e aprendizagem, segundo modelos adquiridos em sua própria formação.

No entanto, há também de se ter em mente que tais datas de conclusão das graduações não podem ser analisadas separadamente das datas da pós-graduação, na qual os professores, em tese, receberiam a instrução para atuar na docência e teriam se aperfeiçoado quanto à concepção de Direito e ao paradigma científico vigente. Verificando-se por esta, percebe-se que sete fizeram pelo menos o mestrado na UFPR, sendo que cinco formam uma espécie de classe dos professores institucionais (entendidos estes como aqueles que se formam e fazem pós-graduação na mesma área e instituição). Salvo um, todos eles fizeram seus mestrados e doutorados na década de 1990, influenciados, portanto, pelo movimento cultural e legal que exigia maior qualificação e preparo dos professores de graduação, priorizava a formação humanística (principalmente através das disciplinas de formação básica) e a formação científica sob um novo paradigma crítico.

A pós-graduação no Brasil como exigência governamental também se insere neste contexto da década de 1990, recebendo atenção especial no caso de Direito, após se constatar que boa parte dos professores que compõem esta classe geralmente têm como profissão principal uma carreira jurídica, atuando na universidade como um segundo emprego. Apesar dessa realidade, os professores questionados mencionam a dedicação à docência, dentro do ideal e vontade de contribuir para a melhor formação de seus alunos. Para o professor 11: “Apenas o idealismo dos professores favorece que, apesar da estrutura, se atinja de alguma forma aqueles objetivos. O ideal seria podermos ter um gabinete, nele estarmos à disposição dos alunos e claro – recebendo remuneração que nos permitisse fazer isso e viver decentemente.” E completa: “me considero idealista e sou professor por ser teimoso apesar de para isso receber uma remuneração de cozinheira”.

3.1.4 Professores profissionais ou profissionais professores?

No caso da formação básica do curso de Direito da UFPR, os dados indicam que os professores são contratados para assumirem essa profissão como sua atividade primordial, para que possam, subentende-se, se preocupar mais com as funções e objetivos específicos da universidade pública – ensino, pesquisa e extensão; formação humanística, profissional e científica –, bem como com os objetivos específicos da formação básica em Direito.

Em suas respostas, apenas três fazem menção à outra atividade profissional – dois deles advocacia e outro procuradoria do Estado e advocacia. Quatro deles ainda dizem ser professores da pós-graduação e dois de outras instituições além da UFPR. Soma-se a isso a menção à alta carga horária na instituição (seis deles possuem quarenta horas semanais de ensino). Esses dados, somados ainda à participação de muitos deles em projetos de pesquisa (oito deles conduzem atividades de pesquisa permanente com ou sem bolsistas na instituição), atividades administrativas (cinco deles ocupam cargo de coordenação e são membros dos conselhos superiores da UFPR) e docentes em outras instituições e na pós-graduação, se complementam para demonstrar o profundo envolvimento destes professores com a profissão de professor.

Outro dado, o tempo que atuam como professores, é importante para se perceber a quem se deveria perguntar acerca de mudanças significativas vivenciadas no transcurso do movimento histórico que culminou na nova legislação e no movimento de reforma ocorrido na década de 1990 no ensino jurídico. Apesar de outros poderem mencionar como isso se deu, a partir da história do ensino jurídico ou da experiência obtida apenas na última década, pelo menos cinco deles podem falar, a partir de uma experiência de mais de vinte anos de profissão, se houve ou não alterações cruciais no comportamento e método utilizado, fruto da mudança paradigmática que se procedeu no decorrer de sua vida acadêmica.

Apesar do seu pouco tempo na instituição (sete anos), se comparado com os cinco professores mencionados, o professor 7 demonstra, em sua resposta à pergunta 1 (quadro 2), um conhecimento da legislação e cultura anteriores, posicionando-se em favor do movimento histórico, ao dizer que “a legislação definiu um perfil de egresso

das faculdades de Direito no qual *alia o saber técnico ao humanístico*, trazendo uma formação mais holista *do que antes ocorria*, quando a formação priorizava o conhecimento técnico apenas”. Demonstra compreensão do momento histórico pelo qual passa o ensino jurídico, com a constituição de uma terceira fase em que se alia a formação profissional à formação humanística. Sobre isto, discorreu-se na literatura analisada (ver p. 44), também demonstrada pela evolução das grandes curriculares e a crescente importância dada a conteúdos não estritamente técnicos (ver capítulo 1.3).

É relevante apontar que grande parte desses professores já lecionou outras disciplinas de formação básica ou ainda as leciona, seja na graduação ou na pós-graduação. Esse trânsito pode ser visto como positivo, tanto do ponto de vista da interdisciplinaridade e da ligação maior entre a graduação e pós-graduação, corrigindo erros históricos que separam o ensino da pesquisa em níveis distintos (ver p. 25), como da mais completa formação que adquirem esses professores, estando, assim, mais preparados para inserir o fenômeno jurídico dentro de um contexto mais generalizado e “interdisciplinar” (ver p. 56). Muitos deles inclusive estabelecem um trânsito com disciplinas de formação profissional, favorecendo uma visão menos fragmentada do curso e permitindo que evitem o chamado “espírito de proprietário” de seus feudos disciplinares com sua visão privatista e unidisciplinar (ver p. 54). A ligação com a pós-graduação propicia a atualização do conhecimento e o incentivo à pesquisa e à reflexão sobre os métodos a serem utilizados na educação de seus alunos, além de permitir a identificação com atividades científicas e de extensão, segundo as diferentes expectativas dos alunos.

3.2 CONCORDÂNCIA COM OS OBJETIVOS DO PERFIL DO FORMANDO

A primeira pergunta que se faz no questionário é se o professor “concorda com os objetivos da legislação”, pedindo-se uma justificativa para a resposta e o destaque dos objetivos mais salientes, segundo seu ponto de vista particular. A pergunta tem o intuito de saber se a prática do professor está ou não afinada com os objetivos da teoria apresentada nessa pesquisa, quais sejam, a construção do pensamento crítico a partir

da formação básica em Direito, que, como se mostrou, foi incorporada à legislação e ao currículo formal do curso.

QUADRO 2 – CONCORDÂNCIA COM OS OBJETIVOS DA LEGISLAÇÃO E JUSTIFICATIVA E DESTAQUE AOS OBJETIVOS DA LEI.

	Concorda ou não? 1. No conjunto 2. Parcialmente 3. Não concorda	Destaques. Parte realçada da legislação. Justifica o que concorda. (LDB, perfil, competências ou portaria)	Acréscimos Algo além sobre a legislação ou a prática.	Críticas Aponta ressalvas à legislação ou à prática.
01	No conjunto.	<i>Formação geral e humanística; argumentação; visão crítica e postura reflexiva; desenvolvimento da cidadania; interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos.</i>		
02	Parcialmente.	Concordo com os objetivos ante o seu <i>caráter humanístico e cidadão.</i>		<i>Contudo as habilidades desfavorecem a aplicação do Direito. Há uma fratura entre a teoria e a prática.</i>
03	Parcialmente.			<i>Em tese, trata-se de uma proposta aceitável, todavia encontramos imprecisões técnicas e terminológicas que comprometem a verdadeira visão sobre o problema pelo proponente da legislação.</i>
04	No conjunto.		Concordo com o princípio geral <i>porque o enfoque cultural</i> é hoje recorrente na compreensão de um mundo mais democrático, tanto na exigência do respeito à igualdade, quanto às diferenças culturais; certamente o multiculturalismo é tema central no mundo de hoje. <i>Além disso, é necessário o desenvolvimento de capacidades intelectuais</i> que permitam a elaboração de um saber formal / sistematizado que sirva de base para o pensamento reflexivo crítico.	

QUADRO 2 – CONCORDÂNCIA COM OS OBJETIVOS DA LEGISLAÇÃO E JUSTIFICATIVA E DESTAQUE AOS OBJETIVOS DA LEI.

	Concorda ou não? 1. No conjunto 2. Parcialmente 3. Não concorda	Destaques. Parte realçada da legislação. Justifica o que concorda. (LDB, perfil, competências ou portaria)	Acréscimos Algo além sobre a legislação ou a prática.	Críticas Aponta ressalvas à legislação ou à prática.
06	No conjunto.	É a interdisciplinaridade que possibilita a formação de um jurista com postura reflexiva, crítica e cidadã.	De um modo geral sim. Porque o perfil que se pretende do bacharel em Direito, em tais diretrizes, depende de uma <i>formação interdisciplinar, que recupere um pouco da “universalidade faustiana do homem”</i> , em oposição à formação puramente técnica de 3º grau, dogmática e positivista.	- Isso depende, <i>no entanto, não apenas das diretrizes da LDB, mas da práxis estabelecida</i> em cada uma das instituições de ensino em particular. <i>Depende da maneira como a disciplina é abordada e da dinâmica que se estabelece na relação professor-aluno.</i> - Seria interessante se os próprios professores de disciplinas mais técnicas valorizassem o trabalho de disciplinas básicas.
07	No conjunto.	Chama a atenção o perfil desejado e as competências e habilidades de forma geral.	Sim. A legislação definiu um perfil de egresso das faculdades de Direito no qual <i>alia o saber técnico ao humanístico</i> , trazendo uma formação mais holista <i>do que antes ocorria</i> , quando a formação priorizava o conhecimento técnico apenas.	
08	No conjunto.	Sim. Formação humanística aliada a uma postura reflexiva e crítica que qualifique antes para vida, o trabalho e a cidadania.		
09	Parcialmente.	Concordo com objetivos.		Não com as <i>metodologias</i> .

QUADRO 2 – CONCORDÂNCIA COM OS OBJETIVOS DA LEGISLAÇÃO E JUSTIFICATIVA E DESTAQUE AOS OBJETIVOS DA LEI.

	Concorda ou não?	Destaques.	Acréscimos	Críticas
10	No conjunto.	Não posso frisar uns poucos, acho que os mesmos <i>devem ser vistos em conjunto</i> .	As mudanças sociais dos últimos tempos, bem como a dinamicidade e complexidade das sociedades contemporâneas levam à necessidade de uma <i>redefinição do profissional de Direito</i> . Este deve estar habilitado a uma efetiva intervenção na sociedade, atuando de forma crítica e comprometida.	
11	Parcialmente.			Concordo com o discurso. Porém verifico que, <i>na prática</i> , a estrutura curricular das Faculdades de Direito <i>está mais voltada a formar advogados</i> . E o destino da maioria NÃO é o de se tornarem advogados. Também considero um tanto ambiciosa a <i>“pretensão” legal</i> de que o curso de Direito forneça ou enseje todas as competências e habilidades elencadas no texto legal.
12	No conjunto.	A sólida <i>formação geral e humanística</i> ; emprego do <i>raciocínio jurídico, argumentação, persuasão e reflexão crítica</i> .		
13	No conjunto.	<i>Capacidade de análise, articulação de conceitos e argumentos. Capacidade de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais; postura crítica.</i>		

A concordância irrestrita com a legislação foi a posição dominante entre os professores (8 incidências), pois apenas quatro apresentaram críticas a alguns de seus aspectos, enquanto nenhum deles foi contra os objetivos por ela propostos (quadro 2). Pode-se inferir que todos os professores de formação básica buscam, em maior ou menor grau, pôr em prática aquilo que é apresentado no currículo formal pelas instâncias superiores e na doutrina, demonstrando a legitimidade de tais diplomas legais no meio acadêmico desta universidade, ou seja, da necessidade de se formar tendo em vista a construção do pensamento crítico dos estudantes.

Empregando-se as categorias da própria legislação⁴⁷, os destaques mais mencionados são ‘formação geral e humanística’ e ‘visão crítica’, seguidos da ‘capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos’, ‘postura reflexiva’ e ‘desenvolvimento da cidadania’(quadro 3). Vale destacar, para maior compreensão da análise que o questionário faz expressa menção à legislação, solicitando o destaque após a leitura do quadro legal (apêndice 01).

QUADRO 3 - CATEGORIAS DA LEGISLAÇÃO (PERFIL DO FORMANDO EM DIREITO)

Categorias da Legislação	Frequência
Formação geral e humanística	6
Capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos	5
Interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais	2
Postura reflexiva	5
Visão crítica	6
Capacidade de trabalho em equipe	0
Aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica	0
Qualificação para a vida e o trabalho	1
Desenvolvimento da cidadania	4
Interdisciplinaridade	1

Há de se notar que dois deles indicam não ser possível fazer qualquer destaque da legislação em separado (quadro 2), já que, para eles, todas as palavras compreendem um todo, do qual cada parte não pode ser isolada e analisada

⁴⁷ Perfil Desejado do Formando: Quanto ao perfil desejado, o curso de Direito deverá oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. (MEC, 1994)

separadamente. “Concordo com o princípio geral” diz o professor 4 em sua resposta, enquanto o professor 10 afirma não poder “frisar uns poucos”, considerando que “os mesmos devem ser vistos em conjunto.”

De fato, são objetivos complementares. Embora este pareça o ponto de vista mais acertado, já que caberia ao professor contemplar todos os aspectos mencionados pela legislação, o pedido feito pelo autor da pesquisa na pergunta para que se destacassem alguns dos elementos que chamam mais atenção tem um duplo propósito: verificar, na representação que os professores têm sobre sua prática, quais os elementos que concretamente reforçam o conceito de construção do pensamento crítico, ajudando na elaboração deste conceito a partir da prática; e também sugerir aos professores a uma análise mais detalhada da legislação a fim de que refletissem, preferindo uns sobre outros, quais os mais próximos de se efetivar na sua prática e quais, embora fossem também interessantes, não são contemplados por ela.

3.2.1 Formação geral e humanística

A idéia de uma *formação geral e humanística* está de acordo com o que se espera de professores que se identificam com disciplinas de formação básica de Direito, entendendo-se que não bastaria aos alunos uma simples formação técnica jurídica, mas que suas disciplinas são necessárias para ampliar a visão dos juristas, dando-lhe uma formação completa, em que o fenômeno jurídico se encontra em interdependência com outros campos das ciências humanas. Atacam-se, sobretudo, com esta noção, o tecnicismo educacional, o purismo kelseniano e a fragmentação que isola o conhecimento jurídico das demais ciências. Demonstra-se também a conformidade com o terceiro paradigma, crítico, que busca, através da introdução de disciplinas básicas nos currículos mínimos de Direito, fazer com que esses cursos também se preocupem mais com a formação cultural além da estritamente técnico-profissional.

Há que se notar que o maior destaque pode ser atribuído ao fato de também se tratar de um conceito bastante geral. Afinal, o que é uma formação geral ou uma formação humanística? Quais elementos a determinam e em que medida poder-se-ia

dizer que tal formação foi alcançada com sucesso? ‘Geral’ e ‘humanística’ tem a vantagem de ampliar o jurídico ao trazer elementos de outras ciências, humanas ou não, garantindo assim um enfoque menos reduzido e parcial do fenômeno. A compreensão do todo pode trazer uma melhor compreensão da parte e, neste sentido, o conhecimento sobre outras ciências pode ser extremamente positivo, ou mesmo necessário, para se entender o próprio conhecimento jurídico, como se observa em todas as críticas anteriormente feitas ao cartesianismo (ver p. 53) e aos paradigmas anteriores, o juspositivista e o jusnaturalista (ver seção 2.1).

Esta questão de uma formação em seu sentido pleno coincide também com a idéia já desenvolvida sobre a necessidade de se propiciar uma verdadeira ‘formação’ que não se reduza ao ensino, mas incorpore todos os aspectos relacionados à existência do sujeito, só possível mediante a pesquisa e a extensão, entendida aquela como a capacidade de reflexão e produção sobre o saber, e esta como a capacidade de entrar em contato e enfrentar os problemas colocados pela realidade (ver p. 67).

Não há dúvida de que ao trazer ao curso de Direito outras ciências humanas está se buscando envolver o aluno em contextos que não simplesmente os profissionais, mas culturais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos e políticos. A formação que está centrada apenas no formador, no meio ou no aprendiz, não é formação. Deve englobar os vários aspectos e ainda tomar em conta o contexto que os influenciou e influencia, sua história e sociologia. E nada melhor para *inserir o aluno em seu contexto* do que estas disciplinas. Esta função é mencionada várias vezes pelos professores, como se observará nas respostas a seguir.

O professor 3, respondendo a pergunta 2 (quadro 5), diz que: ‘O jurista tem obrigatoriamente de possuir cultura e conhecer filosofia, sociologia, economia etc. para poder compreender o fenômeno social e econômico que refletirá no fenômeno jurídico.’ Ou ainda, de forma pontual, o professor 9, ao falar da função de sua disciplina em resposta à mesma pergunta: ‘desenvolvimento da percepção social’ e ‘análise de cenários’. A formação geral e humanística seria aquela que não se centra apenas sobre o fenômeno jurídico entendendo-o enquanto realidade apartada do todo social, mas aquela que permite abordar o Direito a partir de vários pontos de vista,

inserindo-o no contexto mais geral e aproximando-se mais do fenômeno concreto. Tais perspectivas identificam-se com as críticas feitas ao tecnicismo (ver p. 64) e ao modelo predominantemente descontextualizado (ver pp. 41 e 52), devendo voltar-se novamente à sociedade e a uma educação que busque ser mais pluralista, democrática e antidogmática.

Além das respostas analisadas, podem-se ainda mencionar, como ataques a estas formas “ultrapassadas” e limitantes que se afastam de uma formação que vise à construção do pensamento crítico, as posições expressas pelo professor 6 a pergunta 1 (quadro 2) – “o perfil que se pretende do bacharel em Direito, em tais diretrizes, depende de uma formação interdisciplinar, que recupere um pouco da ‘universalidade faustiana do homem’, em oposição à formação puramente técnica de 3º grau, dogmática e positivista” – ou ainda do professor 7 ao afirmar que “a legislação definiu um perfil de egresso das faculdades de Direito no qual alia o saber técnico ao humanístico, trazendo uma formação mais holista do que antes ocorria, quando a formação priorizava o conhecimento técnico apenas.”

Aqui se encerram novamente críticas à visão fragmentada do Direito, dogmática e tecnicista. Essa formação mais “holista” e “faustiana” aproxima-se ao que já se apontava no modelo que se constitui como crítica ao cartesianismo e ao positivismo, e a fragmentação do saber e falta de inserção do jurídico no mundo concreto deles decorrentes (ver p. 55). Interessante notar que se caminha para um consenso, no caso da formação básica da UFPR, para a construção deste paradigma mais aceito pela literatura, demonstrando a importância muitas vezes esquecida da formação básica neste processo. Em desabafo, o professor 6 reafirma tal posição, demonstrando que tal concepção ainda enfrenta obstáculos mesmo no corpo docente da UFPR, considerado de formação crítica: “Seria interessante se os próprios professores de disciplinas mais técnicas valorizassem o trabalho de disciplinas básicas.”

3.2.2 Visão crítica

Outra categoria bastante citada é a “visão crítica”. “Crítico” é um adjetivo polissêmico e impreciso. Diante dele, naturalmente se segue uma pergunta: *Crítico a*

quê? Entende-se aqui por crítico o paradigma que se procurou configurar em capítulos anteriores, como oposição ao jusnaturalista e juspositivista.

Embora a visão crítica possa ser diferentemente entendida pelos professores aqui analisados, o que notadamente se percebe, após a pesquisa, é que o pensamento crítico quase sempre é voltado a uma postura de releitura do social e da inserção do fenômeno jurídico neste social, que busque, não perpetuar a ordem injusta e imoral com que muitas vezes se depara, mas, ao contrário, questionar e readequar qualquer saber obtido a partir de um ponto de vista novo, que se aproprie do antigo e ao mesmo tempo renove na medida exata de cada um (ver p. 67). A produção de conhecimento voltada às necessidades sociais da nação integraria um projeto de universidade autônoma, a se esperar da América Latina, no intuito de reforçar suas instituições democráticas e retirá-la, aos poucos, do subdesenvolvimento (ver p. 18).

Além disso, o crítico, sob outra perspectiva, complementar, se aproxima mais de uma postura filosófica que age contra o dogmatismo, o ceticismo incrédulo, e o relativismo total, e busca a partir da reflexão e do desenvolvimento das operações intelectuais atingir níveis mais elevados de compreensão da realidade (ver p. 60). Essa postura crítico-reflexiva pode ser vista como um ataque ao ensino dogmático, ou seja, a aceitação imediata de qualquer saber, implicando em uma intervenção do aluno para a apropriação de qualquer saber, tendo por base o seu desenvolvimento e o seu entorno social, muito mais próximo das posturas progressistas da educação. Não basta que o aluno assimile o conhecimento dado, memorizando-o e repetindo-o em provas segundo a racionalidade do professor, conforme expuseram Anastasiou e Alves (ver p. 57), mas é necessário que aquele se coloque enquanto parte do processo de aprendizado e discuta com o saber ensinado, a fim de que novo saber seja construído em sua mente. Segundo as autoras, o processo de reflexão mediatiza a apreensão da realidade (ver p. 61) .

3.2.3 Capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos

Quanto à categoria *capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos*, que reúne termos como capacidade de argumentação, persuasão e

raciocínio jurídico, encerra o hábito que se procura inculcar no aluno no novo contexto social, em que a análise e articulação das informações e a argumentação são tão importantes quanto o ato de se comunicar. O conhecimento ou argumento não pode ser aceito sem ser questionado quanto a sua veracidade e validade, e nem a opinião exposta sem devida concatenação lógica que lhe garanta um mínimo de plausibilidade. O exercício de análise da veracidade, argumentação e persuasão é um dos mais recorrentes quando se reflete sobre a construção do pensamento crítico, sendo natural que seja um dos mais mencionados pelos professores incumbidos de romper com o hábito da apatia, da conformidade e da preguiça de muitos de seus alunos, embora não sejam as únicas operações de pensamento a serem desenvolvidas, indicadas pela legislação (ver nota 24, p. 39) e pela literatura (ver p. 60).

Esta capacidade passou a ser um dos objetivos principais da educação e, no caso em específico, do ensino jurídico no Brasil da década de 1990 em diante. A formação em Direito deve ser cuidadosa na inserção dessa nova forma de pensar, de perceber, apropriar-se e de agir, mais ligada às demandas do concreto, mais reflexiva e criativa quanto ao saber, mais ativa e intersubjetiva. Esta mudança que visa mudar internamente o agente em sua forma de pensar e agir sobre o real gera melhores alunos, e conseqüentemente melhores profissionais e cidadãos, capazes de se apropriar do saber de modo mais crítico, reflexivo e comprometido.

Os estudos norte-americanos mencionados (ver. p. 63) trazem uma noção próxima a essa categoria do que se busca ao construir o pensamento crítico: ‘possui espírito crítico aquele que desenvolveu a habilidade de pensar racionalmente sobre a linguagem e a lógica argumentativa em contextos concretos com o intuito de, a partir desta reflexão, direcionar melhor suas ações e crenças numa sociedade que preza o autoconhecimento e a pluralidade de idéias bem fundamentadas. Ou ainda, a capacidade de se posicionar criticamente frente à informação, refletindo sobre suas próprias crenças, pensamentos e decisões.’”

3.2.4 Desenvolvimento da cidadania

O *desenvolvimento da cidadania*, próxima categoria do perfil do bacharel, complementa as análises anteriores. Percebe-se quanto os mestres estão afinados com o novo paradigma crítico e com os objetivos deste: formar o profissional de Direito cidadão (ver p. 71). Esse objetivo está presente na Constituição de 1988 (ver p. 26), na Lei de Diretrizes e Bases (ver p. 26), nas Diretrizes Curriculares e na Portaria 1.886/94, tendo sido inclusive mantido na Resolução nº 09/2004 do MEC, que estabelece as novas Diretrizes Curriculares, apesar da alteração na parte final do Perfil⁴⁸.

O profissional que não for acima de tudo cidadão não se enquadra no perfil do bacharel em Direito, e buscar este maior nível, que implica uma atuação efetiva, política e moral sobre o seu entorno, é um dos motivos predominantes da existência de matérias não essencialmente técnicas. Impossível atuar sobre o que não se conhece, da mesma forma que ser um cidadão em seu sentido máximo sem algum conhecimento da sociedade, do Estado e de seus elementos. A noção de cidadania busca reunir uma espécie de comportamento esperado do sujeito frente à realidade e ao outro, um objetivo que se justifica pela evolução da universidade com o surgimento dos Estados Nacionais, como já mencionado (ver p. 14), colocando esta instituição e a profissão daqueles que nela se formam a serviço do Estado e da sociedade. Quando se tratou da mudança cultural jurídico-acadêmica que resultou no novo quadro legal, na República (ver p. 25) e no caso específico do ensino superior em Direito (ver p. 36), apontou-se a necessidade de constituição dessa nova prática, mais democrática, que, enfim, engloba boa parte do que se tem por construção do pensamento crítico no aluno.

A democracia engloba a disputa plural e compreensiva de idéias e a capacidade individual de persuasão com argumentação fundamentada numa realidade concreta em prol do coletivo. Quando se fala dentro da filosofia num paradigma da comunicação ou na educação de um paradigma dialógico, dialético ou interacionista, está-se falando,

⁴⁸ A antiga Portaria de 1994 terminava com a seguinte frase: “(...) além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.” A atual, de 2004, com: “(...) indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

enfim, em trabalhar na construção de práticas democráticas em sala de aula, na relação que se estabelece entre professor e aluno. Esta aula dialogada, tão desejada por teóricos (ver p. 60), é valorizada pelo professor 11, em resposta a pergunta 3 (quadro 6): “não temos uma estrutura que permita ao professor ter uma localização física na qual os alunos possam com maior frequência ter contatos” pois “nosso modelo de ensino com aulas ‘coimbrãs’ dificulta o processo de interagir que facilitaria o aprendizado.”

3.2.5 Interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais

A categoria *interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais*, duas vezes mencionada, guarda uma menção clara de ataque ao positivismo em todas as ciências humanas e sociais. Se o positivismo pregava a neutralidade do sujeito cognoscente frente à realidade a ser conhecida, resultando desta atitude um saber que se constituiria em fato ou lei, passível de única interpretação, quando a legislação e teoria mencionam a possibilidade de interpretação (ver p. 56) e valorização dos fenômenos está devolvendo ao sujeito concreto a viabilidade de se construir conhecimento de forma original e limitada por suas condicionantes sócio-históricas. A pouca menção à categoria justifica-se pela polissemia dada à visão crítica que já engloba, em vários sentidos, uma oposição à formação positivista e reducionista tradicional.

3.2.6 Qualificação para a vida e o trabalho

O elemento *qualificação para a vida e o trabalho*, mencionado uma única vez ao lado de cidadania, que configura o trinômio “vida, trabalho e cidadania” no perfil da legislação, revela a diminuição destes conceitos na literatura em prol de uma formação com um viés mais coletivo e menos egocêntrico. A nova legislação que estabelece o perfil esperado para o graduando em Direito, apesar de repetir uma série de termos, desfaz-se destes em prol da idéia de “exercício da Ciência do Direito” e “prestação da justiça” (ver nota 48, p. 95).

Ao destacar-se a cidadania, está-se dando prioridade à formação de agentes sociais do direito, que englobam os aspectos anteriores, preocupados com os rumos democráticos da sociedade e do país. Com efeito, o que se espera dessa formação é que ela não apenas prepare indivíduos para uma sociedade, mas concomitantemente para uma profissão e, principalmente, para si mesmos, no seu desenvolvimento pessoal. Nesse sentido posiciona-se a Constituição de 1988 (ver p. 26) em relação aos objetivos da educação.

Quando se fala em qualificação para o trabalho há que se atentar para a observação feita por um dos entrevistados (professor 11): “verifico que, na prática, a estrutura curricular das Faculdades de Direito está mais voltada a formarem advogados. E o destino da maioria NÃO é o de se tornarem advogados.” Observa-se um repensar quanto à razão da própria existência do curso de Direito e o seu objetivo final. Melo Filho corrobora essa posição, ao defender a necessidade de se “desfazer a idéia de que só é profissional do Direito àquele que exerce atividade forense” (ver p.71).

Outro professor diz que “às mudanças sociais dos últimos tempos, bem como a dinamicidade e complexidade das sociedades contemporâneas levam à necessidade de uma *redefinição do profissional de Direito*. Este deve estar habilitado a uma efetiva intervenção na sociedade, atuando de forma crítica e comprometida.” (professor 10) Percebem-se aqui diferenças quanto ao papel do bacharel em Direito e diferenças quanto ao papel da própria Universidade que, como já questionado, deve assumir na sociedade, a partir de professores e alunos, suas funções históricas e atuais. Isto também só parece ser possível se, como disse Melo Filho, em opinião que endossa o movimento pela indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, “superar a concepção de que só existe educação jurídica em sala de aula” (ver. p. 71)

3.2.7 Capacidade de trabalho em equipe e aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica

Interessante notar, voltando à análise do quadro 2, que em nenhum momento foram contemplados nem a *capacidade de trabalho em equipe* e nem a *aptidão para a*

aprendizagem autônoma e dinâmica. Esses aspectos estão relacionados diretamente com a concepção ativa do processo de ensino e aprendizagem e, infelizmente, ainda não são frequentes no ensino superior. Muitos professores ainda não percebem o caráter essencial que tem o contato entre alunos para sua formação e enxergam a formação como algo que se dá apenas na dupla via professor-aluno e aluno-professor, quando não só na primeira, esquecendo-se da formação que possa existir na relação aluno-aluno e que favorece o processo de “construção dialética do conhecimento” (ver p. 59) e de “ensinagem” (ver p. 60).

A menção ao diálogo como forma de estabelecer um melhor contato entre as pessoas, proporcionado também pelo trabalho em equipe, é constante na literatura (ver p. 68) e parece ser a melhor forma de se trabalhar com as diferenças que existem entre as pessoas, tanto pelo aprimoramento da capacidade de comunicação e argumentação fundamentada quanto pela possibilidade de compreensão da realidade alheia e da própria, a partir daquela. Não só as posturas mais progressistas na educação, como as de Freire, mas também as mais antigas, baseadas no modelo jesuítico, apresentam a livre colocação de questões e o diálogo (ou *disputatio*) como uma forma adequada de aprendizado (ver p. 14), algo que pode ser incentivado pelo maior trabalho em equipe.

O *trabalho em equipe* permite amainar o individualismo e o egocentrismo, ensina a lidar com as diferenças culturais, bem como a trabalhar com uma verdade que se aproxime mais do pluralismo e do rigor argumentativo (ver p. 64). O professor 1 em resposta a pergunta 3 (quadro 6) chega mesmo a mencionar como um problema a ser resolvido a “formação de ‘grupos’ que excluem outros, por diferenças culturais, étnicas etc.”. O pluralismo como nova perspectiva também é mencionado por Wolkmer (p 49).

Outro entrevistado (professor 4) faz menção direta ao *enfoque cultural* presente na legislação, creditando a este a importância crucial para a construção de um mundo mais democrático. Para ele, “o multiculturalismo é tema central no mundo de hoje”, devendo ser descrito “tanto na exigência do respeito à igualdade, quanto às diferenças culturais”. Mesmo que a ênfase seja para a democracia e não para o trabalho em equipe, entende-se que este é uma espécie de *modus operandi* daquela. Ao entender-

se que a universidade é um espaço de discussão e de perceber-se a igualdade e as diferenças entre os indivíduos, está-se privilegiando a construção de um paradigma mais democrático para a educação superior, que busca construir um hábito cidadão no aluno, uma formação crítica capaz de lhe dar subsídios para atuar devidamente no mundo.

A *autonomia e dinamicidade na aprendizagem*, categoriais também não mencionadas, são igualmente essenciais como contraponto necessário com o trabalho em equipe. Como se torna cada vez mais impossível se passar nos ambientes de sala todo o saber necessário para que a pessoa se sinta confortavelmente capaz de desenvolver-se no trabalho e em sociedade, é necessário que o professor entregue acima de tudo ao aluno esta segurança e autonomia para aprender, desenvolvendo no aluno o raciocínio jurídico e a habilidade para lidar com qualquer contexto que se apresente de forma criativa, original e dinâmica, reconhecendo que depende principalmente dele a capacidade de buscar soluções, resolver problemas e agir criativamente e responsabilmente frente ao que lhe é apresentado. Embora não mencionada de forma explícita, pode-se inferir da resposta do professor 4 algo que se aproxima a esta habilidade esperada quando este menciona o “desenvolvimento de capacidades intelectuais que permitam a elaboração de um saber formal / sistematizado que sirva de base para o pensamento reflexivo crítico”.

O termo *aprendizagem*, utilizado na lei quando trata do perfil do formando em Direito, que compõe a categoria em análise, é também analisado por Masetto, que o define como o “desenvolvimento de uma pessoa, no nosso caso, de um universitário nos diversos aspectos de sua personalidade” (ver p. 58), o que inclui desenvolvimento de suas capacidades intelectuais; desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais; e desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional. Se a construção do pensamento crítico passa por todas essas habilidades, e há menção a diversas delas pelo professor deduz-se que há uma concordância dele com os objetivos legais e com o paradigma educacional emergente.

3.2.8 Interdisciplinaridade

Outra categoria pouco mencionada que não consta no perfil do bacharel mas está indicada na Portaria, quando fala das disciplinas de formação básica⁴⁹, a *interdisciplinaridade* também é essencial na formação de qualquer bacharel em Direito. A pouca citação na primeira pergunta é compensada por respostas dadas em outros momentos – principalmente na segunda, em que se busca o papel das disciplinas ditas propedêuticas –, a exigir uma formação “holista” ou “faustiana”, e uma compreensão do fenômeno jurídico a partir e em ligação direta com outras ciências humanas e sociais. São categorias complementares, visto que a interdisciplinaridade se contrapõe ao modelo unidisciplinar que a literatura menciona (ver p. 41).

3.2.9 Discordância dos objetivos da legislação

Ainda ao tratar das categorias trazidas pela legislação é interessante destacar as críticas a estas. A legislação não é perfeita e os professores apontam a sua própria postura reflexiva e crítica sobre esta, bem como a literatura (ver p. 73). O professor 2, em resposta à questão 01, afirma, diante da dificuldade de se aplicar a legislação que “há uma fratura entre a teoria e a prática”. O professor 6, em resposta à mesma questão, diz que para que os objetivos se concretizem “depende, no entanto, não apenas das diretrizes da LDB, mas da práxis estabelecida em cada uma das instituições de ensino em particular. Depende da maneira como a disciplina é abordada e da dinâmica que se estabelece na relação professor-aluno”. De novo há que se dizer que não basta uma mudança no currículo, há que se efetivar uma mudança real na mente de administradores, professores e alunos.

⁴⁹ Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:
I – Fundamentais: Introdução do Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional). Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado); (...)

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com a observância de *interdisciplinaridade*.

Outra crítica é mais incisiva e chega a dizer que nem a lei é adequada. O professor 11 em resposta a questão 1, diz que considera “um tanto ambiciosa a ‘pretensão’ legal de que o curso de Direito forneça ou enseje todas as competências e habilidades elencadas no texto legal.” Ainda quanto ao próprio vocabulário da legislação, critica-se os termos imprecisos e que ainda necessitam de uma delimitação maior no plano teórico e prático. O professor 3 menciona que “em tese, trata-se de uma proposta aceitável, todavia encontramos imprecisões técnicas e terminológicas que comprometem a verdadeira visão sobre o problema pelo proponente da legislação”. Da mesma forma, mesmo que a legislação não mencione expressamente objetivos ou metodologias, outro professor afirma que concorda com os objetivos, mas não com as metodologias (professor 9, quadro 2). Tais respostas podem ser analisadas como uma dificuldade de compreensão dos professores sobre os reais objetivos expressos na legislação e a forma possível de concretizá-los. A maior concordância ou não com o novo paradigma expresso na legislação e literatura se torna mais clara quando os professores se desprendem do destaque de termos legais e elaboram suas próprias representações sobre a função que possuem suas disciplinas, o que se apresenta e analisa a seguir.

3.3 REPRESENTAÇÃO SOBRE OS OBJETIVOS DA FORMAÇÃO BÁSICA

A segunda pergunta que se colocou aos professores foi “qual o motivo da existência de formação básica em Direito” sob o seu ponto de vista. A pergunta visava perceber qual a importância e o papel de cada disciplina, buscando representações que encaminhassem ou não para uma das categorias propostas pela literatura como objetivos a serem cumpridos pelo ciclo básico e formação básica.

Mesmo que o grupo de professores aceite os objetivos propostos pela legislação, no conjunto ou parcialmente, há divergências quanto ao objetivo central destas disciplinas e a forma que assume esta formação para o pensamento crítico, próxima ou distante dos termos da legislação, gerando outras representações sobre o que seja e para que servem na formação dentro e depois do curso de Direito.

<p>OBJETIVOS HISTÓRICOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL</p>	<p>Da simples formação dos quadros burocrático-administrativos e dos quadros técnico-profissionais à busca da formação integral, que, sob diferentes abordagens, pode ser compreendida como:</p> <p>(1) cultural, técnica e científica;</p> <p>(2) técnica, ética e política;</p> <p>(3) em que há a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão (receber informação atualizada com vistas à produção do saber e a uma ação ética e social responsável)</p>
<p>OBJETIVOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL (DIRETRIZES)</p>	<p>“O curso de Direito deverá oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.” (MEC, 1994)</p> <p>“O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade de aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.” (MEC, 2004)</p>
<p>OBJETIVOS DO NOVO PARADIGMA CIENTÍFICO DO DIREITO NA LITERATURA</p> <p>OBJETIVOS DO NOVO PARADIGMA DE ENSINO DO DIREITO (LITERATURA)</p>	<p>Romper com o juspositivismo e jusnaturalismo, buscando:</p> <p>(1) explicar como as formas jurídicas influenciam e ao mesmo tempo são influenciadas na organização de um determinado tipo de relações de produção econômicas e políticas;</p> <p>(2) identificar o direito positivo como um sistema aberto, integrado por conceitos, fórmulas e categorias tópicos suscetíveis de uma progressiva determinação por meio da prática criadora do intérprete;</p> <p>(3) demonstrar como, a partir da pretensão de objetividade e neutralidade da dogmática, são ocultados os conflitos socioeconômicos-políticos. (FARIA, 1997, p. 103)</p> <p>Romper com o modelo descontextualizado dogmático e unidisciplinar, substituindo:</p> <p>a) o <i>cartesianismo</i> por uma educação global, holístico, integral;</p> <p>b) o <i>dogmatismo</i> por uma educação reflexiva, que desenvolva no estudante o uso de operações mentais cada vez mais complexas;</p> <p>c) o <i>tecnicismo</i> por uma educação inserida na realidade, atualizada e atenta às demandas sociais.</p>

<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DO CICLO BÁSICO NO BRASIL</p>	<p>(1) Recuperação de insuficiências do 2º grau;</p> <p>(2) Aquisição de conhecimentos específicos fundamentais para ciclos superiores;</p> <p>(3) Integração do ensino superior;</p> <p>(4) Orientação para escolha de carreiras;</p> <p>(5) Formação da consciência crítica, nível de raciocínio formal e desempenho de leitura crítica.</p>
<p style="text-align: center;">OBJETIVOS DA FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO</p>	<p>“O eixo fundamental tem por objetivo integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades”. (DIRETRIZES..., 1994)</p> <p>“(…) integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.” (MEC, Resolução nº 09/2004)</p>

Reproduzidas as respostas dos professores da UFPR à pergunta 2, pode-se classificá-las (quadro 5) de acordo com a concordância total ou parcial com os objetivos propostos pela legislação, ou ainda, pela introdução de novos elementos que trazem o já exposto pela literatura, literalmente, ou algo inovador.

Para organizar as informações em categorias poder-se-ia atribuir como principais funções da formação básica dentro do ensino jurídico hoje, destacando da literatura aquilo que é reproduzido de forma assemelhada pelos professores, em quatro grandes grupos:

- 1) desenvolvimento da compreensão do fenômeno jurídico de modo menos reducionista e técnico;
- 2) iniciar o aluno dentro das humanidades;
- 3) desenvolvimento de habilidades intelectivas pessoais; e
- 4) aquisição de conhecimentos fundamentais para ciclos posteriores.

continua

QUADRO 5 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO: SOB SEU PONTO DE VISTA, QUAL O MOTIVO DA EXISTÊNCIA DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO?

	Reforçam em parte ou toda legislação	Acréscimos	Ressalvas
01	Para atender aos objetivos destacados acima		
02	Para atender ao desenvolvimento da cidadania e crescimento individual		
03		O jurista tem obrigatoriamente de possuir cultura e conhecer filosofia, sociologia, economia etc. para poder compreender o fenômeno social e econômico que refletirá no fenômeno jurídico.	
04		A formação básica visa dar consistência principiológica, axiológica e epistemática para o enfrentamento de questões que se apresentam, em tempo de uma sociedade que tem na complexidade seu traço fundamental.	
06	Acredito que estas matérias oportunizem o desenvolvimento da capacidade de abstração, analítica, argumentativa e crítica.		No entanto, os alunos são bastante refratários às disciplinas propedêuticas, quando muito, a partir de uma lógica instrumental, percebem que o conhecimento adquirido e as habilidades desenvolvidas através destas disciplinas, propiciam-lhes um diferencial em relação aos alunos de universidade privada. Questiono a obrigatoriedade de tais disciplinas no currículo. Seria interessante que algumas delas fossem optativas e a própria forma de avaliação fosse diferenciada.
07		Possibilitar ao aluno uma <i>visão do fenômeno jurídico além da lei</i> , contextualizando-a em várias abordagens para que <i>compreenda o fenômeno jurídico de uma forma mais holista</i> .	

QUADRO 5 - PERGUNTA 2 DO QUESTIONÁRIO: SOB SEU PONTO DE VISTA, QUAL O MOTIVO DA EXISTÊNCIA DE FORMAÇÃO BÁSICA EM DIREITO?

	Reforçam em parte ou toda legislação	Acréscimos	Ressalvas
08		<i>Sem as disciplinas de formação básica os operadores seriam meros despachantes, ou seja, incapazes de refletir crítica e comprometidamente sobre a função do direito de salvaguardar direitos.</i>	O curso de direito é um curso que <i>combina as humanidades com uma função prática</i> que é formar operadores jurídicos.
09	Formação humanística	Desenvolvimento da percepção social Análise de cenários	
10		O direito / fenômeno jurídico é extremamente complexo e <i>compreendê-lo passa pela análise da sociedade de forma geral</i> ; as condições de produção normativa, condições de operacionalidade, causas e variáveis envolvidas neste fenômeno e etc. Em suma, estes campos são o objeto de estudo das chamadas disciplinas propedêuticas.	
11		As matérias de formação básica <i>formam conceitos epistemológicos absolutamente indispensáveis ao que se seguirá</i> . Por exemplo, o que eu ensino de Economia Política servirá no estudo de Direito Financeiro, Direito Tributário e Comercial.	
12		<i>Entender o contexto histórico, filosófico e social</i> no qual enquadra-se o conjunto dos diplomas legais.	
13		Preparar o aluno para o domínio de conhecimentos básicos que lhe proporcionam o domínio de <i>postura crítica face aos fenômenos sociais</i> e a <i>transposição dos mesmos ao mundo jurídico</i> .	

3.3.1 Desenvolvimento da compreensão do fenômeno jurídico de modo menos reducionista

O primeiro grupo de professores entende que a função principal da formação básica é o *desenvolvimento da compreensão do fenômeno jurídico de um modo menos reducionista e técnico*. Ou seja, cabe ao grupo de disciplinas de formação básica introduzir o aluno na percepção da complexidade da sociedade e do Direito, sendo este muito mais que a lei e o bacharel mais que o operador delas.

Ao colocar o fenômeno jurídico em relação direta com o contexto social, político e econômico de que faz parte, rompe com o ensino e a prática cartesiano-positivista, que enxerga as disciplinas e profissões de modo estanque, e o saber separado da realidade imediata. Este grupo de pessoas aproxima-se da noção de universidade como formadora de cidadãos capazes de cumprir com as demandas exigidas socialmente ou trabalhar em prol da mudança do modelo de sociedade e do Estado que se tem. Alia-se ao movimento democrático, que busca romper com a postura educacional tecnicista do período militar, trazendo às humanidades, num geral, a noção básica de formação para a cidadania, ou seja, de formação do bacharel para boa compreensão e atuação social.

É neste sentido que se manifesta o professor 3, quando diz que cabe ao jurista “conhecer filosofia, sociologia, economia etc. para poder *compreender o fenômeno social e econômico que refletirá no fenômeno jurídico*.” Da mesma forma, o professor 12 expressa: “*Entender o contexto histórico, filosófico e social no qual enquadra-se o conjunto dos diplomas legais*.” E também o professor 7: “Possibilitar ao aluno uma *visão do fenômeno jurídico além da lei, contextualizando-a em várias abordagens para que compreenda o fenômeno jurídico de uma forma mais holista*.” As disciplinas de formação básica possibilitariam assim, a partir dos vários enfoques por elas trazidos, uma melhor compreensão do próprio fenômeno jurídico, do Direito e das leis. É através da Filosofia, da Sociologia, da História, da Economia e da Ciência Política, que será possível entender o Direito dentro da Ciência e da sociedade.

Ainda dentro desse enfoque, seriam elas que trariam uma espécie de “desenvolvimento da percepção social” a partir da “análise de cenários” (professor 9). A premissa maior é: não há com entender o Direito sem entender a sociedade. “O direito / fenômeno jurídico é extremamente complexo e *compreendê-lo passa pela análise da sociedade de forma geral*; as condições de produção normativa, condições de operacionalidade, causas e variáveis envolvidas neste fenômeno e etc. Em suma, estes campos são o objeto de estudo das chamadas disciplinas propedêuticas”. (Professor 10). Ou ainda: “Preparar o aluno para o domínio de conhecimentos básicos que lhe proporcionam o domínio de *postura crítica face aos fenômenos sociais* e a *transposição dos mesmos ao mundo jurídico*.” (professor 13).

Esta primeira função assemelha-se aquilo que se nomeou função embaixadora (ver p. 70). Não dentro do viés estrito, ou seja, base para as disciplinas posteriores ou base para a atuação profissional, mas amplo: base de compreensão que permite uma formação para o pensar criticamente em sociedade. É esta base que permite ao aluno compreender para atuar e, se possível, modificar. Não reproduzir, mas criar. Segundo o professor 4, “à formação básica visa dar consistência principiológica, axiológica e epistemática [sic] para o enfrentamento de questões que se apresentam, em tempo de uma sociedade que tem na complexidade seu traço fundamental.” Esta compreensão, possível através de uma formação geral e humanística, segundo a forma explicitada em sessão anterior (ver p 90), recebe, na novíssima legislação que fixa as diretrizes curriculares o mesmo adjetivo utilizado pelo professor – formação “axiológica” (ver. p. 28) – demonstrada a necessidade de novamente inserir o Direito dentro de valores éticos e políticos que possam dar uma formação plena para o bacharel.

Reforça-se a importância fundamental dada a estas matérias na representação dos professores. Para uns “*em as disciplinas de formação básica os operadores seriam meros despachantes*, ou seja, incapazes de refletir crítica e comprometidamente sobre a *função do direito* de salvaguardar direitos” (Professor 8), já para outros elas propiciam aos alunos “um *diferencial em relação aos alunos de universidade privada*” (Professor 6), diferencial que pode ser entendido como um distanciamento da perspectiva estritamente profissionalizante (ver p. 28)

3.3.2 Iniciar o aluno dentro das humanidades

Um segundo grupo seria formado pelos que entendem que a função da formação básica é o de *iniciar o aluno dentro das humanidades*, dando-lhe uma Cultura própria de um aluno de ensino superior ou, no mínimo, de alguém formado em Direito. Aqui a base não é a sociedade, mas as humanidades, entendidas enquanto uma tradição cultural digna de ser repassada aos novos integrantes de um nível social. Pode ser visto também como um período de inserção nos estudos superiores quaisquer que sejam, cumprindo o objeto inicial de integração universitária do ciclo básico (ver p. 70).

Indícios desta posição são encontradas quando o professor 3 diz que “o jurista tem obrigatoriamente de *possuir cultura* e conhecer filosofia, sociologia, economia etc.” ou pontualmente o professor 9 ao dizer que a função da formação básica é dar ao aluno “formação humanística”. Também faz menção o professor 8 quando fala que “o curso de direito é um curso que *combina as humanidades com uma função prática* que é formar operadores jurídicos.” Cumpriria à formação básica a função que cumpre o ciclo inicial em outros países que dividem o curso em dois momentos (ver p. 69), bem como a composição mencionada por Oliveira (ver p 44), devolvendo ao curso de Direito, antes estritamente profissionalizante (ver p. 33), diante do viés positivista que assumiu na história, uma formação humanística e cultural que lhe faltava (ver p. 22).

Esta formação para as humanidades seria a formação cultural que a pesquisa indica faltar às universidades atuais, aquela formação harmônica e integral do homem, em sentimentos, compreensão e capacidade de ação, visando, sobretudo, o máximo aperfeiçoamento humano, em todas as áreas em que este fosse possível.

3.3.3 Desenvolvimento de habilidades intelectivas pessoais

O terceiro grupo toma como elemento central do papel da formação o *desenvolvimento de habilidades intelectivas pessoais*. O curso superior deve ensinar o aluno a raciocinar, argumentar, dialogar, enfim, agir com autonomia e liberdade de pensamento, priorizando essas categorias nas análises feitas anteriormente sobre o perfil do formando.

Deve o professor se preocupar com o desenvolvimento pessoal do aluno. Em resposta a pergunta 2, o professor 6 diz: “Acredito que estas matérias oportunizem o desenvolvimento da capacidade de abstração, analítica, argumentativa e crítica.” O professor 2 traduz em sua frase a necessidade de se desvincular do ensino dogmático e procurar um ensino mais reflexivo, em que haja o desenvolvimento destas operações mentais e a produção do conhecimento em sala de aula. O desenvolvimento nestas habilidades capacitará o indivíduo não só para atuar em prol da cidadania, mas também de sua própria autonomia: “Para atender ao desenvolvimento da cidadania e *crescimento individual*.” Este crescimento poderia ser visto como o desenvolvimento do pensamento crítico a partir do uso intencional e cada vez mais complexo de exercícios em operações mentais (ver p. 60).

Esta educação que busca desenvolver no indivíduo habilidades intelectivas além das profissionais e sociais aproxima-se mais da formação integral de que fala Masetto (ver p. 58). A construção desse pensamento crítico dá ao aluno a capacidade de ser cidadão e atuar devidamente numa sociedade democrática, em que é necessário utilizar uma linguagem precisa e racional, com justificativa, bons argumentos e aberta a interpelação e questionamento (ver p. 64).

3.3.4 Aquisição de conhecimentos fundamentais para ciclos posteriores

O último grupo traz a função de *aquisição de conhecimentos fundamentais para ciclos posteriores*, em objetivo próximo ao traçado para o ciclo básico (ver p. 70). Os objetivos das disciplinas de formação básica, tais como as outras disciplinas, forneceriam saberes indispensáveis à formação. Segue a idéia de que o precedente fundamenta o subsequente numa relação causal lógica, que determina os conceitos ali trabalhados antes. O professor 11 faz menção a esta função: “As matérias de formação básica *formam conceitos epistemológicos absolutamente indispensáveis ao que se seguirá*. Por exemplo, o que eu ensino de Economia Política servirá no estudo de Direito Financeiro, Direito Tributário e Comercial.”

3.4 ENTENDIMENTO SOBRE A VIABILIDADE EM SE ATINGIR TAIS OBJETIVOS (LEGAIS E REPRESENTACIONAIS)

A terceira pergunta que se fez no questionário foi se “a universidade, na sua estrutura atual, pode alcançar estes objetivos?”, perquirindo como e por quê. Esta pergunta, realizada após as duas anteriores, teve o intuito de buscar em que medida os objetivos colocados pela legislação (verificada a concordância com estes ou não pelos professores na pergunta 1), aliados ou não aos objetivos que os professores concebem para a formação básica (pergunta 2), são realmente possíveis.

Sabe-se das dificuldades reais em se passar tudo o que teoricamente se propõe para o que concretamente se realiza. Tal afirmação recebe respaldo dos professores entrevistados quando, por exemplo, o professor 2, em resposta à pergunta 1, diz que “há uma fratura entre a teoria e a prática”, ou ainda, quando o professor 11 responde a mesma pergunta que “concorda com o discurso”, mas considera “um tanto ambiciosa a ‘pretensão’ legal de que o curso de Direito forneça ou enseje todas as competências e habilidades elencadas no texto legal.”

A dificuldade se potencializa quando da discussão sobre o ensino superior no Brasil, e, principalmente, nas universidades públicas. O instrumento de pesquisa enfatiza a “universidade, na sua estrutura atual”, almejando, com esse destaque, levar o corpo docente a pensar responsabilmente sobre como atua, mesmo diante das condições em que a universidade pública se encontra, na prática, dentro ou fora da sala de aula, quais os percalços e tentativas de mudança, sem recorrer somente a questões de política educacional e governabilidade, que fogem ao âmbito específico a que se propõe o trabalho. Pergunta-se, enfim, como o professor, na sua prática, percebe as limitações e possibilidades destes objetivos, a fim de propor, a título de conclusão da pesquisa, uma mudança que também possa ser concreta. Com o fim de organizar novamente em categorias que explicitassem, de modo mais claro, a viabilidade ou não dos objetivos, legais e representacionais, para a formação básica, na perspectiva dos professores, gerou-se o quadro 6. Dele se retira que dos onze professores responderam a pergunta, quatro deles afirmaram que sim (a universidade na estrutura atual pode alcançar tais objetivos); três deles, não; e, quatro deles, parcialmente.

continua

QUADRO 6 - PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO: A UNIVERSIDADE, NA SUA ESTRUTURA ATUAL, PODE ALCANÇAR ESTES OBJETIVOS? SE SIM, COMO? SE NÃO, POR QUÊ?

	Sim, não, em parte?	Por quê / Como sim?	Por quê / Como não?
01	Não		1 - Devido <i>falta de recursos</i> 2 – À massificação do ensino se tem dado maior ênfase do que à <i>qualificação dos alunos e docentes</i> . 3 – <i>Currículos sem devida atualização e flexibilidade</i> . 4 – Formação de “ <i>grupos</i> ” que <i>excluem outros</i> , por diferenças culturais, étnicas etc.
02	No Direito sim.	<i>No caso da UFPR – curso de Direito – o perfil predominante dos docentes é o crítico, desfavorecendo-se as habilidades de “aplicação” do direito.</i> Creio que uma <i>melhor estrutura</i> e, mesmo, a <i>maior importância das matérias operacionais</i> pudessem formar um profissional mais completo.	
03	Sim	Por <i>esforço pessoal dos professores</i> , a exemplo do que <i>ocorre na Faculdade de Direito da UFPR</i> , que há cinco anos vem obtendo o conceito A na avaliação do MEC.	
04	Parcialmente.		Isso porque há dificuldades muito grandes, tanto em relação aos docentes (<i>carreira, remuneração, formação etc.</i>) como da discência (<i>alunos que se encontram com justificadas esperanças profissionais e existenciais</i>), até as <i>questões administrativas</i> . Mesmo assim, creio que em parte os objetivos podem ser alcançados.
07	Parcialmente.	Porque o <i>projeto didático pedagógico</i> do curso de Direito foi concebido para implementar tais objetivos, como de fato o faz.	Todavia no que pertine aos objetivos, é <i>questionar se tais objetivos são aqueles buscados pelos alunos</i> que ingressam no curso de direito.

QUADRO 6 - PERGUNTA 3 DO QUESTIONÁRIO: A UNIVERSIDADE, NA SUA ESTRUTURA ATUAL, PODE ALCANÇAR ESTES OBJETIVOS? SE SIM, COMO? SE NÃO, POR QUÊ?

	Sim, não, em parte?	Por quê / Como sim?	Por quê / Como não?
08	Parcialmente.	Há <i>corpo docente qualificado e comprometido, há condições mínimas de trabalho</i> e há um <i>corpo discente interessado</i> .	Entretanto, a de manter as condições em níveis mínimos de trabalho (<i>carência de infra-estrutura e recursos humanos</i>), o alcance dos objetivos se comprometerá em médio prazo e com isso teremos um curso formador de despachantes (como diria um professor português)
09	Não.		Falta projeto adequado às necessidades atuais e futuras do país.
10	Não.		Para que o professor pudesse estar efetivamente envolvido nessas questões seria necessário uma maior dedicação à universidade. No <i>universo salarial vigente</i> , bem como a <i>falta de condições de trabalho e pesquisa</i> inviabilizam tais pretensões.
11	Parcialmente.	Apenas o <i>idealismo dos professores</i> favorece que, apesar da estrutura, se atinja de alguma forma aqueles objetivos. <i>O ideal seria podermos ter um gabinete, nele estarmos à disposição dos alunos e claro – recebendo remuneração que nos permitisse fazer isso e viver decentemente.</i>	Porque não temos uma estrutura que permita ao professor ter uma <i>localização física na qual os alunos possam com maior frequência ter contatos</i> . Nosso modelo de ensino com aulas “ <i>oimbrãs</i> ” <i>dificulta o processo de interagir</i> que facilitaria o aprendizado.
12	Sim	<i>O corpo docente da UFPR</i> possui sólida formação e <i>qualificação profissional em Ciências Humanas</i> , o que possibilita alcançar este objetivo.	
13	Sim	Mediante a permanente <i>adaptação da grade curricular à realidade social</i> e conseqüente adequação do mundo jurídico, via crítica, análise e questionamento da validade dos conteúdos doutrinários, legislativos e jurisprudência.	

3.4.1 Do idealismo e da má formação dos professores

Das respostas dadas pelos professores, percebe-se predominantemente o entendimento de que são eles que, apesar das condições adversas, garantem, em grande parte, a formação de seus alunos dentro de um pensamento crítico. *Dos que acreditam ser possível atingir os objetivos propostos pela legislação*, os quatro fazem menção ao papel do professor nesta tarefa.

Diz o professor 2 que “no caso da UFPR – curso de Direito – o perfil predominante dos docentes é o crítico, desfavorecendo-se as habilidades de ‘aplicação’ do direito.” Há novas menções aos professores da instituição quando o professor 3 diz que a formação crítica só ocorre “por esforço pessoal dos professores, a exemplo do que ocorre na Faculdade de Direito da UFPR, que há cinco anos vem obtendo o conceito A na avaliação do MEC”, ou ainda, quando o professor 12 diz que “o corpo docente da UFPR possui sólida formação e qualificação profissional em Ciências Humanas, o que possibilita alcançar este objetivo.” Estes dois professores destacam a instituição acreditando que nela é possível que os objetivos sejam alcançados por causa dos professores, mas não garantem que o mesmo seja necessariamente verdade em outras instituições em que outros professores com outras concepções atuam.

O professor 2 guarda também em sua resposta uma definição do que para ele seja um professor que procura uma formação crítica, ou seja aquele que desfavorece as habilidades de “aplicação” do direito. A crítica que aqui se infere é novamente ao tecnicismo educacional e ao purismo jurídico, dizendo que o papel do professor, principalmente o de formação básica, é formar bacharéis em seu sentido pleno, não só capazes de operar as leis, mas de compreender e atuar em sociedade. Neste sentido que uma “qualificação profissional em Ciências Humanas”, mencionada pelo professor 12, pode ser interessante para propiciar ao aluno esta melhor compreensão do direito enquanto um fenômeno em relação direta com outras ciências.

Ainda realçando a qualidade dos professores como maior responsável pela verdadeira formação crítica, *mesmo os que acreditam que os objetivos podem ser parcialmente atingidos*, atribuem ao professor a parcela positiva. O entrevistado 11 faz

menção ao “idealismo dos professores” e o professor 8 a um “corpo docente qualificado e comprometido”. É, acima de tudo, a vontade deles em se formar bons alunos e a sua boa qualificação pessoal e profissional que torna possível os objetivos de uma verdadeira formação crítica, segundo os questionados, o que seria possível mediante a “adequação do mundo jurídico, via crítica, análise e questionamento da validade dos conteúdos doutrinários, legislativos e jurisprudência.” (professor 13)

Embora vista como ponto positivo, a qualificação também é vista como ponto a melhorar, algo pelo qual a instituição em análise perde, segundo a perspectiva de outros docentes. Mesmo que segundo o perfil do corpo docente, anteriormente analisado, a UFPR pareça ser o de professores com boa qualificação acadêmica e profissional, dois deles fazem menção direta à má formação, fruto de uma política governamental que não prepara devidamente os professores para assumirem como deveriam suas profissões.

Para o professor 1 “à massificação do ensino se tem dado maior ênfase do que à *qualificação dos alunos e docentes*”, ou seja, tem-se dado maior ênfase à quantidade do que a qualidade. Muitos cursos e vagas foram abertos sem a devida preocupação com a formação de docentes capazes de ministrarem com qualidade estas disciplinas, comprometendo não só a formação de bacharéis mais críticos, como a própria sociedade e o Estado Democrático, conforme mostra a literatura (ver p. 28).

O professor 4 também aponta, como um problema a resolver, as dificuldades “...em relação aos docentes (*carreira, remuneração, formação* etc.)”. Embora haja menção nos parágrafos anteriores a boa formação em Ciências Humanas, poucos ainda são os que tiveram matérias que lhe ensinaram a ser professores. Muitos, formados e pós-graduados em Direito, tiveram sempre formação voltada à carreira jurídica, adquirindo apenas através da prática docente subsídios para lecionarem. Esta dificuldade e a necessidade que vêm de compreensão de um novo modelo educacional que torne possível uma melhor prática é mencionada pelo professor 11, quando este diz que “nosso modelo de ensino com aulas ‘coimbrãs’ dificulta o processo de interagir que facilitaria o aprendizado”: Sem a formação de professores, as disciplinas de formação básica não podem atingir por si só seu papel, pois não são

críticas por si mesmas (ver p.73); são os professores, como se defende desde o início, os grandes responsáveis pela formação de seus alunos (ver p. 63).

3.4.2 Da falta de infra-estrutura e políticas públicas adequadas

Como principais dificuldades apresentadas para se atingir tais objetivos são indicadas: falta de infra-estrutura e de políticas públicas. Mesmo o professor 8 que afirma que “há condições mínimas de trabalho” completa dizendo que “entretanto, a de manter as condições em níveis mínimos de trabalho (carência de infra-estrutura e recursos humanos), o alcance dos objetivos se comprometerá em médio prazo e com isso teremos um curso formador de despachantes (como diria um professor português)”. A menção a falta de estrutura vai desde a simples indicação genérica de “falta de recursos”, do professor 1, e de necessidade de uma “melhor estrutura”, do professor 2, a respostas mais propositivas.

Segundo o professor 10, “para que o professor pudesse estar efetivamente envolvido nessas questões seria necessária uma maior dedicação à universidade. No universo salarial vigente, bem como a falta de condições de trabalho e pesquisa inviabilizam tais pretensões.” É necessário que se pague e se permita que o professor assuma esta função como profissão e para isto é necessário que haja uma série de condições mínimas. O professor 11 diz que “o ideal seria podermos ter um gabinete, nele estarmos à disposição dos alunos e claro – recebendo remuneração que nos permitisse fazer isso e viver decentemente”. Os objetivos não são totalmente atingidos, segundo ele, porque não se tem “uma estrutura que permita ao professor ter uma localização física na qual os alunos possam com maior frequência ter contatos”. Esta menção a falta de infra-estrutura e remuneração adequada é contemplada também pela literatura; sem ela é impossível garantir-se uma boa formação aos alunos (ver p. 74).

3.4.3 Dos projetos didático-pedagógicos e currículos defasados

A menção ao projeto didático pedagógico, ao currículo e ao corpo discente é menor como elementos que contribuem para uma formação crítica. Um dos professores que acredita na possibilidade de *parcialmente* se atingirem tais objetivos

atribui grande peso ao projeto didático pedagógico ao dizer que só se alcança parte da legislação “porque o projeto didático pedagógico do curso de Direito foi concebido para implementar tais objetivos, como de fato o faz.” O professor 13 acredita que seria possível “mediante a permanente adaptação da grade curricular à realidade social”, aproximando-se da perspectiva crítica e antipositivista.

Sob outro enfoque, dois professores apresentam críticas aos currículos e ao planejamento. O professor 3 atribui como uma das principais dificuldades para se atingir os objetivos de se formar para o pensamento crítico na estrutura atual “currículos sem devida atualização e flexibilidade”. Segundo o professor 9, faltaria ainda “projeto adequado às necessidades atuais e futuras do país”. Percebe-se aí uma tendência e uma necessidade de se flexibilizar o currículo segundo as demandas sociais que vão sendo apresentadas pela sociedade. Há que existir um espaço pra alteração no próprio currículo, sem o qual este perderá sempre o compasso com a sociedade, que é uma das principais críticas aqui levantadas.

3.4.4 Do corpo discente, sua formação e suas expectativas

Por fim, um dos professores faz menção a “um corpo discente interessado” como uma das principais causas da possibilidade de se concretizar os objetivos de uma formação crítica na estrutura atual da UFPR. Infelizmente esta não é a prática comum, como se sabe e aponta a literatura (ver p. 57).

Interessante notar o conflito entre as expectativas da lei, as dos professores e dos alunos, que não necessariamente (ou dificilmente) se confundem. Um dos professores chega a apontar que é de se “questionar se tais objetivos são aqueles buscados pelos alunos que ingressam no curso de direito.” Pode-se notar nesta posição uma verdadeira volta aos modelos educacionais centrados no aluno, com suas necessidades e interesses, voltando-se à aprendizagem (ver p. 58). Com o auxílio de Vasconcelos podemos dizer que a formação não deve ser centrada nem somente no professor nem no aluno, mas deve pô-lo em contato com o conhecimento e com o mundo (ver p. 58).

Outro professor diria que esta preocupação se amplia ao dizer se apresentam grandes dificuldades em se atingir tais objetivos se levar em consideração que os alunos “se encontram com justificadas esperanças profissionais e existenciais”. Há de se considerar que o aluno não tem a certeza ao ingressar no curso o que lhe espera (como mostram os estudos sobre o ciclo básico) e vem com uma série de expectativas que muitas vezes são individualistas e não se enquadram nos objetivos mais gerais da universidade, principalmente da universidade pública, além de um pensamento, muitas vezes, pouco crítico, passivo, que precisa ainda ser desenvolvido (caso contrário não haveria toda a preocupação colocada pela literatura em desenvolvê-lo).

Tais expectativas do corpo docente precisam ser assimiladas pelo professor como elemento para se construir o conhecimento (ver nota 38, p. 58) , mas não devem ser de modo algum absolutizadas, sob pena de recair-se novamente num viés tecnicista e mercantilizante dos cursos jurídicos, próprio de sociedades que afastam o interesse coletivo, mesmo que deste se beneficiem, em prol de um interesse meramente individual. Os cursos precisam formar segundo esse novo paradigma mencionado, expectativa de toda uma sociedade e experiência do próprio corpo profissional.

3.5 SUGESTÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO NOVO PARADIGMA

A quarta pergunta feita no questionário procurou saber em que medida, o professor, em sua disciplina, “no modo como a leciona, pode contribuir para estes objetivos?” e “se não caminha no sentido da legislação, por quê?” Verificada a concordância ou não com os objetivos da legislação, quais as representações dos professores sobre os objetivos que têm suas disciplinas e as dificuldades e possibilidades reais de se realizar ambos os objetivos, resta ao fim retirar indícios sobre a metodologia por eles empregada, visando notar a possibilidade de uma aproximação real com uma forma de se lecionar que estimule a construção do pensamento crítico. A partir das respostas dadas à questão, foi elaborado o quadro 7.

continua

QUADRO 7 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO: SOB SEU PONTO DE VISTA, EM QUE MEDIDA VOCÊ, EM SUA DISCIPLINA, NO MODO COMO A LECIONA, PODE CONTRIBUIR PARA ESTES OBJETIVOS? SE NÃO CAMINHA NO SENTIDO DA LEGISLAÇÃO, POR QUÊ?

	Caminha no sentido da legislação?	Justificativa para sim	Outras justificativas
01	Sim	- Procuo oferecer uma visão de unidade do conhecimento jurídico, evitando passar a idéia de um saber fragmentado; - Análise multidisciplinar, interdisciplinar e conflitos do Direito em relação às demais ciências; - Busco despertar o sentido ético da prática jurídica.	
02	Não		Minha matéria é essencialmente teórica e de base. Não vejo como possa contribuir.
03	Sim		
04	Sem resposta		Creio que, para além das limitações pessoais, a dificuldade maior está na exigüidade de tempo físico, que contrasta com a velocidade de tempo existencial, social e político extremamente acelerado.
07	Sim	A disciplina Direito e Sociedade é uma disciplina formativa, com <i>enfoque humanista</i> que <i>contextualiza o fenômeno jurídico dentro do substrato social</i> , despertando no aluno a preocupação de não se utilizar da técnica jurídica contra a sociedade.	
08	Sim	Estimulando os alunos para uma <i>formação humanista</i> , enfatizando o caráter <i>público do conhecimento</i> aqui compartilhado, <i>coordenando o autoritarismo docente e discente</i> e, sobretudo, <i>acentuando o caráter plural e diverso do conhecimento</i> , das ciências, das artes e do mundo da vida.	

conclusão

QUADRO 7 - PERGUNTA 4 DO QUESTIONÁRIO: SOB SEU PONTO DE VISTA, EM QUE MEDIDA VOCÊ, EM SUA DISCIPLINA, NO MODO COMO A LECIONA, PODE CONTRIBUIR PARA ESTES OBJETIVOS? SE NÃO CAMINHA NO SENTIDO DA LEGISLAÇÃO, POR QUÊ?

	Caminha no sentido da legislação?	Justificativa para sim	Outras justificativas
09	Sem resposta		Faço o que a liberdade de cátedra e a responsabilidade profissional permitem
10	Em parte.		O trabalho consiste na apresentação (aulas expositivas) e apresentação de alguns autores clássicos na Economia. A medida em que isto é feito, procuro pensar a realidade política e econômica atual a partir dos conceitos fornecidos. Desta forma, busco levar o aluno a criar condições de pensar criticamente os “do gmas” econômicos atuais e os instrumentos de política monetária.
11	Sim	Porque me considero idealista e sou professor por ser teimoso apesar de para isso receber uma remuneração de cozinheira.	
12	Sim	Apresentar a História sob um ponto de vista crítico e reflexivo.	
13	Sim	Desenvolvendo, através do permanente incentivo da leitura de textos clássicos e atuais, a tomada de posição via postura crítica e reflexiva.	

Destaca-se, primeiro, a resposta dada pelo professor 2, que responde ‘não’ a questão, afirmando que a matéria dele “é essencialmente teórica e de base” e não vê “como possa contribuir.” Embora se aproxime do entendimento da legislação em outros momentos do questionário, ao concordar parcialmente com os objetivos da legislação (quadro 2), reforçando os aspectos de desenvolvimento da cidadania e crescimento individual (quadro 5), e afirmando que a UFPR privilegia o perfil crítico ao invés da simples aplicação do direito (quadro 6), esta aparente contradição em sua fala pode revelar uma dificuldade na idealização de uma metodologia relacionada a tais objetivos formais. O mesmo professor em resposta a pergunta 1 (quadro 2) diz que “há uma fratura entre a teoria e a prática”, o que de algum modo permite entender melhor sua resposta à última questão, se se compreender que revela a distância que há entre as propostas educacionais (propostas que o entrevistado, na teoria, parcialmente concorda) com o espaço concreto de sua efetivação (espaço que por ele observado, na prática, não vê como possa contribuir para aquelas), o que se expressa na literatura pelo descompasso do “saber a ser ensinado” (currículo formal) com o “saber ensinado” (currículo real).

Outro professor entende ser difícil caminhar dentro do que a legislação se propõe. Embora diga que concorde com o princípio geral dela (quadro 2), sendo necessário o desenvolvimento de capacidades intelectuais que permitam o pensamento reflexivo crítico dentro de uma formação com enfoque cultural para a compreensão de um mundo mais democrático, concedendo a “consistência principiológica, axiológica e epistemática” que lhe permita agir em uma sociedade complexa (quadro 5); ao ser perguntado de que modo pode ele, professor, contribuir para implementar tal entendimento compartilhado com a lei, afirma que a dificuldade em se atingir o que a legislação se propõe vai “além das limitações pessoais, a dificuldade maior está na exigüidade de tempo físico, que contrasta com a velocidade de tempo existencial, social e político extremamente acelerado.” (professor 4). Ou seja, embora seja desejável aquilo a que ela se propõe está em descompasso com a realidade tal qual é apresentada ao professor.

Ainda outro professor responde de maneira bastante vaga: “Faço o que a liberdade de cátedra e a responsabilidade profissional permitem” (professor 9). Esta resposta, aliada à dada à questão 1 (quadro 2), que expressamente diz que concorda com os objetivos mas não com as metodologias, permite questionar se a legislação não deveria preocupar-se em *não* se centrar *apenas nos objetivos* que já compõe em grande parte o ideário de muitos professores, mas *no modo de implementá-los*, já que a responsabilidade sobre as dificuldades em formar dentro deles nos espaços escolares recai predominantemente sobre os professores. Talvez isso pudesse ser realizado através de uma participação efetiva de professores e alunos nos órgãos e nas discussões curriculares, já que são eles os mais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dentro dos espaços em que tal formação para o pensamento crítico é exigida, o que poderia aproximar as possibilidades da realidade com a perspectiva de um ideal a ser buscado, sem aumentar por demais o hiato que já existe entre eles. Muita discussão sobre a legislação e sobre os métodos de implementá-la ainda devem ser feitas para que se imaginem soluções legais e práticas para incorporar o novo paradigma e instituir uma nova fase do ensino jurídico.

Os outros professores que concordam e entendem ser possível no modo como lecionam contribuir para os objetivos da legislação, apresentam algumas sugestões. Um deles, o professor 12, apropria-se, de alguma forma, a própria legislação, dizendo que o que faz é “apresentar a História sob um ponto de vista crítico e reflexivo”, o que se faria, subentende-se pela resposta dada à pergunta 2, pela contextualização histórica, filosófica e social dos diplomas legais (quadro 5). O professor 7 já apropria-se, por outro lado, a representação que prima por uma formação antipositivista, dizendo que “a disciplina Direito e Sociedade é uma disciplina formativa, com enfoque humanista que contextualiza o fenômeno jurídico dentro do substrato social, despertando no aluno a preocupação de não se utilizar à técnica jurídica contra a sociedade”, o que se traduz também numa formação ética e política, o que se entende ser possível “possibilitando ao aluno uma visão do fenômeno jurídico além da lei, contextualizando-a em várias abordagens para que compreenda o fenômeno jurídico de uma forma mais holista” (quadro 5).

Outros vão além e introduzem novos elementos para se pensar numa prática de construção do pensamento crítico dentro da formação básica segundo a legislação atual. O professor 1 destaca como elementos de sua prática a busca por “oferecer uma visão de unidade do conhecimento jurídico, evitando passar a idéia de um saber fragmentado”, numa crítica enfática à formação cartesiana. Complementa tal visão ao afirmar que utiliza uma “análise multidisciplinar, interdisciplinar e conflitos do Direito em relação às demais ciências”, demonstrando que está próxima da perspectiva interdisciplinar a que se propõe a Portaria 1.886/94 e do movimento que a embasou. Fala também da importância de uma formação ética, além da puramente tecnicista, ao destacar o fato de que busca “despertar o sentido ético da prática jurídica”.

O professor 8 diz que para se formar alguém dentro dos objetivos da legislação é preciso estimular “os alunos para uma formação humanista, enfatizando o caráter público do conhecimento aqui compartilhado, coordenando o autoritarismo docente e discente e, sobretudo, acentuando o caráter plural e diverso do conhecimento, das ciências, das artes e do mundo da vida.” Especial destaque nesta metodologia parece ser a coordenação de opiniões de professores e alunos na relação que estabelecem com o conhecimento, que é público e plural. Por último, o professor 13, que parece ser o que mais se aproxima da perspectiva mais prática a que se propunha a questão, ou seja, trazer sugestões que permitam implementar metodologicamente uma prática dentro do viés proposto pela legislação, fazendo menção à necessidade de se desenvolver “através do permanente incentivo da leitura de textos clássicos e atuais, a tomada de posição via postura crítica e reflexiva”.

Embora das respostas se retirem poucas sugestões metodológicas de como construir o pensamento crítico nos alunos, pode-se afirmar que o paradigma que se instaura na ciência jurídica, na legislação, na literatura e no debate de grupos de decisão coletiva que discutem o ensino jurídico também faz parte da concepção dos professores da UFPR, que buscam, a partir de sua reflexão, desenvolver através das disciplinas de formação básica um pensamento crítico no aluno, entendido este como aquele que rompe com a fragmentação disciplinar do ensino, com a memorização de um saber repassado e com o tecnicismo descontextualizado (vide 2.21, 2.2.2, e 2.2.3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo geral analisar se havia concordância entre o entendimento que tinham professores de formação básica de Direito sobre o papel de suas disciplinas e os objetivos da legislação, da literatura jurídico-educacional e do debate atual, que assumem como necessidade a construção do pensamento crítico no aluno a partir do ciclo inicial. Em outras palavras, perceber se os professores tinham consciência e entendiam agir em prol da construção do pensamento crítico e que este era o seu papel enquanto professor dessas disciplinas, embora não utilizasse nem nos questionários nem nas respostas o termo ‘pensamento crítico’. Para compreender melhor este conceito, reuniram-se as principais críticas e soluções metodológicas para o ensino jurídico dentro de uma metodologia de ensino única que caracteriza esta nova fase e que aqui se denominou ‘construção do pensamento crítico’.

De um modo geral, pode-se dizer, que no caso específico do curso de Direito da Universidade Federal do Paraná, há esta preocupação por parte do corpo docente, como o demonstrou a análise. Estão os professores, como os legisladores e estudiosos do Direito, interessados em romper com um paradigma ainda vigente – tecnicista, dogmático e unidisciplinar – em prol de um novo modelo, mais pluralista, democrático e crítico. Na análise da representação dos professores (vide 3.3) pôde-se observar que o que se busca construir com o aluno de ensino superior em Direito na UFPR, através das disciplinas de formação básica, é a compreensão do fenômeno jurídico dentro do contexto mais geral, de um modo menos reducionista e técnico (sete indicativos), sem deixar de considerar a necessidade de iniciar o aluno dentro das humanidades (dois) e desenvolver nele habilidades intelectivas pessoais (dois). Em resposta à primeira pergunta (vide 3.1), também se percebe a necessidade de se instruir dentro de uma formação mais geral e humanística, mais crítica e reflexiva, quase se igualando às incidências de uma formação que conceda a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos (cinco menções) com a formação que busca o desenvolvimento da cidadania (quatro) e interpretação dos fenômenos jurídicos e sociais (duas).

A importância da formação básica dentro do contexto atual se justificaria pela necessidade deste objetivo que reúne os demais: a construção do pensamento crítico. Estabelecem-se aqui alguns marcos da pesquisa com vista a formular algumas sugestões, com o propósito de construção do pensamento crítico nas disciplinas de formação básica em Direito, tal como indica o título dado à dissertação, à luz dos doutrinadores e das proposições geradas pelos professores.

Da revisão bibliográfica empreendida na pesquisa, viu-se que o curso de Direito é um dos que mais tem sido prejudicado pela política indiscriminada de ampliação do número de vagas e da facilidade de acesso ao ensino superior. Este fenômeno não se traduz, como se poderia esperar pela ampliação de mão-de-obra qualificada, numa organização social mais justa e harmônica, num aumento no grau de direitos dos cidadãos, ou numa reformulação das instituições e políticas tradicionais e paternalistas para um viés mais democrático e pluralista. Pelo contrário, o aumento na criação desses cursos por estabelecimentos privados se justifica, na grande maioria dos casos, pelo baixo investimento exigido em aulas do tipo “cuspe e giz”, pelo alto número de pessoas interessadas em cursá-lo, e, assim, pela garantia de maior lucratividade dos empresários da educação.

Ao contrário do argumento utilizado para justificar este aumento do número de cursos e vagas – se há demanda social, devem-se providenciar o acesso ao curso superior, caso contrário estaria se impedindo que uma fatia considerável da população alcançasse níveis melhores de ensino, permanecendo a hierarquia dos que têm e dos que não têm diploma –, a demanda se justifica principalmente pela ilusão de acesso rápido a um emprego certo com um bom salário, visto que há, para aqueles que detêm o diploma de bacharel, postos de trabalho no setor público, que existem, em sua maioria, em função de uma burocracia excessiva injustificada e da elevada litigiosidade das instituições públicas, bem como do alto índice de violação de direitos cometidos por elas contra os cidadãos. O curso de Direito, se não formar para o pensamento crítico, concedendo uma formação integral – ou seja, que se preocupe não só com uma excelente competência profissional, mas com o desenvolvimento do corpo

social, garantindo uma vida mais digna e justa aos cidadãos que compõe a sociedade –, é certamente um mal, melhor que não exista.

Ainda, devido à falta de avaliação de outras habilidades que não as estritamente técnicas em muitos concursos públicos, inclusive em cargos importantes como os que compõem os poderes da República, quando profissionais desqualificados assumem esses postos com interesses estritamente egocêntricos e individualistas - ou seja, sem o pensamento crítico que propicia a reflexão sobre a inserção do fenômeno jurídico na sociedade e o espírito de inovação necessário sobre o que é posto com vistas à melhoria das condições dos direitos da população - comprometem a construção de um verdadeiro Estado Democrático de Direito no país. A ampliação de vagas em universidades, tanto particulares quanto públicas, deve ser pensada tendo em vista a possibilidade de conceder a formação integral aqui esperada, garantindo-se subsídios e exigindo o suficiente delas para que isso ocorra.

Como mencionado na literatura e análise dos questionários, há também que se ampliar o pensamento que toma como profissional do Direito apenas aqueles que exercem atividades forenses, para acomodar outras profissões a exigir um saber jurídico. Ao compreender o Direito em uma dimensão maior do que a estritamente técnica, é possível imaginar outras profissões como assessorias que exijam essa formação jurídica. Quando formados para as profissões tradicionais, há de se conceder as condições para o exercício crítico dessas, atenta aos reclames sociais e aos direitos individuais, garantindo a assistência adequada e o acesso à justiça, capazes de garantir uma sociedade mais democrática e justa. Formar profissionais que tenham realmente um nível superior, capacitados para ouvir e pensar sobre os problemas da sociedade brasileira e gerar soluções jurídicas de modo a contribuir, através de sua profissão, com um novo Estado e uma nova sociedade.

Além disso, as universidades, principalmente as públicas, precisam se preocupar com seus outros fins, como a transmissão da cultura capaz de gerar novos líderes das comunidades e da Nação, e a iniciação na adequada investigação científica que comportaria a formação dos novos juristas e homens da ciência, investigadores da realidade a ser “medicada” pelo Direito, como se depreende dos objetivos essenciais

emanados pela literatura. Pesquisar de modo a gerar o aprimoramento das instituições jurídicas e políticas e promover o progresso na formulação de regras e técnicas de interpretação que desempenhem sua função de organização harmônica da sociedade e solução de litígios. Seria interessante que os professores estivessem mais atentos aos alunos desejosos e capazes de desempenhar essas funções políticas e científicas, exigindo mais deles e orientando-os no curso de modo que possam simular adequadamente e aprender a agir em sua futura atuação profissional.

Ao analisar os cursos jurídicos na história, percebeu-se que existiram propósitos diversos segundo a época em que os bacharéis eram formados. Da formação jusnaturalista voltada a capacitar a elite da nação para ocupar cargos burocráticos que a mantivessem no poder à formação juspositivista estritamente técnica voltada à ascensão social de uma classe média desejosa de empregos públicos, aos poucos, vai se idealizando uma terceira fase, incluindo uma exigência formal de educação política e ética de inserção do fenômeno jurídico no contexto mais geral, evidenciado pelo aumento progressivo da importância concedida às matérias ditas propedêuticas, somada às novas responsabilidades políticas e éticas, além de estritamente jurisdicionais e forenses, exigidas pela expectativa democrática da Constituição de 1988. Embora a atração pelo curso de muitos dos alunos ainda seja a ocupação de cargos de poder ou a boa remuneração e estabilidade das profissões jurídicas, através do trabalho dos professores atuando em prol da construção do pensamento crítico é possível fazer com que sejam associadas a tais benefícios as verdadeiras missões dos bacharéis em Direito.

A formação dentro do atual paradigma introduz uma nova forma de se pensar o Direito e a atuação profissional daqueles que nesse curso se formam, cabendo ao professor orientar seus alunos, deslocando suas expectativas imediatistas de uma perspectiva estritamente técnico-profissional e tecnicista a que se vêem forçados muitas vezes a pensar até o vestibular, para um pensamento sobre o Direito que amplie responsabilmente a sua inserção e atuação profissional. A formação básica dentro dos conteúdos exigidos, com a ampliação contextual do enfoque estritamente legalista, parece o momento ideal para se dizer, por um lado, como julgam juízes e operam

promotores e advogados, como atuam governantes, embaixadores, legisladores e lideranças sociais em sociedade, e, por outro, em que têm contribuído a Ciência do Direito, juristas e doutrinadores, estudantes e professores, para a realização do verdadeiro papel do Direito: a justiça.

Conforme mencionado, uma formação adequada neste novo contexto deverá ser capaz de cumprir ao mesmo tempo os objetivos destinados à universidade pública, historicamente formulados – formação técnica, científica e cultural –, bem como os objetivos decorrentes do perfil do formando e das diretrizes curriculares dos cursos jurídicos, fruto de uma discussão que encerram expectativas do governo, entidades profissionais, professores e sociedade, sobre o que se espera do formando em Direito quando estiver atuando em sua profissão. Da literatura e da análise realizada na pesquisa, resume-se como *papéis do ensino jurídico no Brasil*, no contexto atual, as ações a seguir.

1. Formação humanística, técnica e científica que rompa com um saber que tem por base o pensamento positivista que conduz ao legalismo dogmático e afasta o aprendiz da realidade sócio-jurídica, bem como com o idealismo abstrativista dos que ainda se apóiam numa ordem transcendental, passando a abordar o saber técnico não como algo pronto e acabado (ditado por ordem estatal ou divina), mas como algo que se propõe a construir, que permita ao aluno refletir o presente e aproximá-lo dos reclames da sociedade, determinando-o dentro da missão que possui de transformação das normas e jurisprudências que se afastam dos ideais de justiça e democracia;
2. Negar o Direito como ciência pura, com destaque para as matérias de formação básica, que estabelecem contato com outros saberes e situam o fenômeno jurídico dentro da realidade complexa de que faz parte, além de conceder as bases do que é e como se produz ciência;
3. Negar a fragmentação analítica como único método científico de conhecimento da realidade, aproximando aulas, disciplinas, professores e departamentos, com vista a propiciar tanto a síntese e reflexão mais geral necessária para a compreensão do fenômeno jurídico, quanto a consciência

do corpo docente num projeto pedagógico que, afinal, volta-se para o mesmo grupo de aprendizes;

4. Fugir da fragmentação entre ensino, pesquisa e extensão (incluir as últimas, quando inexistentes) na metodologia utilizada por professores, integrando-as dentro da indissociabilidade que dá sentido ao aprendizado, ao permitir que o aluno se conscientize, dialogando com a sociedade e contribuindo na produção e reflexão sobre o saber ensinado.

Ao tratar do currículo mínimo neste curso de Direito e da inclusão de *matérias de formação básica* como obrigatórias, a literatura indica alguns objetivos específicos para justificar a importância das matérias propedêuticas, conforme se segue.

1. Estimular o raciocínio e a criatividade; exercitar uma visão crítica e de formar cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, aptos a entender o contexto onde vão operar e o sentido de sua ação no mundo, forçando o profissional do Direito a saber trabalhar com a complexidade das questões jurídicas num contexto sujeito a aceleradas mutações.
2. Integrar o estudante no campo do Direito, sob a perspectiva de seu objeto, apontando ainda para as relações do Direito com outras áreas do saber, pertinentes à compreensão de seu método e finalidades.
3. Romper com o positivismo normativista; desfazer a idéia de que só é profissional do Direito àquele que exerce atividade forense; negar a auto-suficiência do Direito; superar a concepção de que só existe educação jurídica em sala de aula; e formar profissionais da área jurídica com perfil interdisciplinar, teórico, crítico, dogmático e prático.

Visando sistematizar alguns resultados obtidos, de modo a contribuir para a qualidade dos cursos jurídicos no país e para a efetiva implementação da construção do pensamento crítico nas disciplinas de formação básica de Direito a partir da ação intencional do professor, assimilando o que pensam estudiosos do campo do Direito e o que prescreve a legislação, pode-se dizer que a concretização do objetivo implicaria em algumas mudanças em práticas arraigadas no ensino superior. Permite-se, aqui, empreender algumas sugestões com o embasamento da pesquisa, a serem analisadas

pelos interessados na reformulação do ensino jurídico pátrio, em particular, àqueles que acreditam na possibilidade de construção do pensamento crítico a partir dos professores das disciplinas de formação básica.

Para fugir ao passivismo, à apatia e ao conformismo, há que se começar a agir de modo a que se produza uma cultura em que, primeiro, se pense o Direito e não simplesmente o aceite dentro de um enfoque legalista, e, segundo, que permita que o aluno enfrente à realidade e não apenas assimile um conhecimento memorizado tal como se fosse fato ou verdade, o que é possível tornando-o indissociável da pesquisa e extensão. Sua aplicação pressupõe uma preparação maior tanto por parte do professor como por parte dos alunos. Para estes, implicaria numa modificação significativa dos seus métodos de estudo: acostumados com aulas expositivas, não têm o hábito de estudar e preparar-se diariamente para as aulas, estudando pouco antes da prova. Por parte do professor, também uma mudança de comportamento, uma vez que este se veria obrigado a abandonar a posição de transmissor de conhecimentos anteriormente ministrados ou estudados em manuais e passaria a ter um papel que lhe exigiria maior preparação tanto para lidar com uma participação mais ativa dos alunos, para entender o seu comportamento, instigá-los a participar e atender as suas necessidades, intelectuais e psicológicas, bem como no que se refere aos estudos para a elaboração do conteúdo a ser ministrado e sua forma, e o tempo para pensar e proceder diferenciadas e constantes avaliações.

Isto seria o ideal. No entanto, sabe-se das dificuldades em se implantar uma nova prática em que a construção do pensamento crítico seja possível. Ainda perdura o modelo de somente um professor para quase cem alunos em uma única sala, em que certamente há inibição à participação discente ativa e o professor dificilmente conhece todos os alunos em sua individualidade. Desenvolver e avaliar o processo de construção do pensamento crítico implica em acompanhar a partir das opiniões iniciais e pré-conhecimentos a formulação de um saber e tomada de uma postura mais elaborados e críticos, o que é difícil dentro do modelo atual. Caso não se consiga menos alunos por sala ou mais professores por aluno, o que implica na mesma razão, poderia se pensar em algumas soluções provisórias, tais como a cooperação de alguns

monitores ou auxiliares, alunos melhor capacitados ou mais interessados na matéria, para que: primeiro, os professores possam conhecer melhor a turma, possa existir maior troca de experiências e uma avaliação constante do desenvolvimento do modo de pensar do estudante; e, segundo, já se direcione aqueles com vocação para o magistério, para a atividade científica ou para a atuação social em simulações que permitam o aprendizado orientado para uma adequada atuação futura. Os monitores podem estar voltados mais ao auxílio do ensino, da pesquisa ou da extensão, conforme a vocação do estudante e a necessidade do professor.

Além desse auxílio em aula, poderia se pensar em criar locais específicos em que os professores possam desenvolver pesquisas, planejar suas aulas e estabelecer melhor contato com seus alunos, tal como reclamou um dos professores questionados. Bibliotecas atualizadas, escritórios modelos, bem como outros locais a serem idealizados, agiriam de modo indissociável do conhecimento produzido em sala de aula, incentivando a pesquisa e a extensão, através de profissionais capacitados a elaborarem planos junto com professores e alunos monitores. Tais ambientes permitiriam dialogar e criar sobre o conhecimento debatido em sala de aula, além de propiciar um convívio maior com a realidade da comunidade. Entende-se ruim separar espaços para ensino, espaços para pesquisa e espaços para extensão, ou mesmo profissionais específicos para cada uma das atribuições. Poderia ser pensada uma devida formação, em que os profissionais estariam capacitados para atuar em cooperação nas três perspectivas.

A construção do pensamento crítico, com a formação que não seja estritamente técnica e profissional, mas ética e política, cultural e científica, pressupõe sair do modelo em que só é saber aquele proferido pela autoridade do professor e só existe o convívio dos alunos em sala de aula. Garantir essa formação integral passa por criar meios em que se possa efetuar a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão. Professores, alunos e técnicos precisam pensar na cooperação e incentivo desta prática integrada, nem que para isso tenham que se deslocar de seu ambiente e funções tradicionais.

Outro ponto a se considerar e que ficou claro desde o início da pesquisa é que não há como se pensar em construção do pensamento crítico sem o principal mediador do processo: o professor. Se o investimento é restrito, como normalmente o é, entende-se necessário priorizar, sobre qualquer outra condição, a formação, adequada remuneração e maior contratação de bons professores, bem como uma maior viabilização de suas condições de trabalho. Há possibilidade de uma reforma significativa na aprendizagem por esforço pessoal e capacitação adequada dos professores. Nas respostas analisadas pôde-se perceber isso e a concordância com o pressuposto inicial de que os professores acreditam ser, dentro de suas individualidades, os principais agentes na efetivação deste objetivo educacional, atribuindo ser possível efetivá-lo, dentro das condições atuais de infra-estrutura e remuneração, por um heroísmo ou idealismo deles (vide 3.4.1). Só se pode levar alguém aonde já se chegou, o que implica que esses professores devem ser exemplo de seus alunos e da capacidade de apropriar-se da realidade e do conhecimento a partir de um pensamento crítico.

Embora as políticas governamentais não tenham sido o foco da pesquisa, obviamente o ambiente em que se formam esses alunos, em sua maioria, tem dificultado a prática de construção do pensamento crítico, como se demonstra pelas respostas da amostra de professores aqui analisadas. Reivindicar por melhores condições de ensino nas universidades públicas em nível nacional e institucional, bem como agir individualmente e coletivamente em prol da melhor organização desses espaços, acredita-se ser algo imprescindível em qualquer reforma que se formule sobre o ensino jurídico.

Embora necessitem de investimentos públicos, os professores das instituições, imbuídos do espírito idealista de implantação de um novo paradigma mais crítico podem, se coordenarem suas ações, procurar empreender mudanças, tais como as que se seguem.

1. Na contratação de professores serem exigentes, ou seja, somente professores atualizados e alinhados dentro dos objetivos desta nova perspectiva, que possuam, além do conhecimento da disciplina, uma compreensão geral do

Direito, algum conhecimento de didática e um histórico de pesquisa e extensão, ligado a uma postura política e ética adequada à construção do pensamento crítico segundo o perfil esperado;

2. A fim de que concretize um modelo não unidisciplinar, pensar em formas de estabelecer um maior contato fora de aula entre professores para que possam planejar e decidir em conjunto aspectos educacionais, tais como estabelecer pontes entre suas disciplinas e conhecer melhor o perfil e expectativas dos alunos em comum, alcançando a interdisciplinaridade que possibilite o pensamento crítico;
3. Pensar em maneiras diferenciadas de disposição do professor e aluno em sala, ou mesmo alterar ambientes no decorrer do ano letivo, que pode variar segundo os objetivos a serem atingidos, além de estudar outras técnicas de ensino, avaliação e aproximação com a realidade social, em cooperação com outros cursos, como o de Educação e Ciências Sociais;
4. Exigir mais de seus alunos, tanto em conhecimentos técnicos para a profissão, quanto em outros saberes que garantam uma postura adequada frente à sociedade e a Ciência do Direito, o que implica em avaliações mais sérias, que não se restrinjam a critérios unicamente conteudísticos, já que isso se reflete na construção de um hábito de menor exigência e esforço, que o aluno transfere à atuação profissional, diminuindo a qualidade num todo;
5. Acompanhar o corpo discente além de uma disciplina, quando possível e desejado pelos alunos, economizando tempo no conhecimento dos alunos, na dinâmica da sala de aula e podendo relacionar com a metodologia e os conteúdos da disciplina precedente, tendo mais chances de acerto no acompanhamento e planejamento de determinação dos conteúdos e formas de se desenvolver o pensamento crítico a partir deles, prática disseminada em alguns departamentos da UFPR.

Constatado que para os professores a formação para o pensamento crítico é possível, dado ao seu idealismo, ou seja, levando em consideração, acima de qualquer outro condicionante, que é o professor o principal responsável por esta informação, há

que se fazer um investimento maciço em qualificação deste corpo docente. Mesmo que se observe uma maior qualificação pelo perfil dos professores da UFPR, tanto pela segunda formação em outra área quanto pelo grande número de mestrados e doutorados na década de 1990, ainda se verificam queixas quanto ao pouco prestígio e ao pouco investimento à atividade do professor, que se encontra impedido de desempenhar com total zelo sua profissão.

A capacitação adequada exige do professor o papel não de transmissor autorizado de significados prontos e acabados, com uma interpretação restrita do fenômeno jurídico, operando na base da memorização e da cópia de manuais; mas, acima de tudo, um preparo para assumir a posição de orientador do aprendizado, em que o aluno tenha espaço para refletir e dialogar dentro de suas expectativas e necessidades particulares, e se forneça a ele o conjunto de procedimentos e mecanismos necessários para uma verdadeira atuação profissional e cidadã.

A capacitação deve buscar superar as pedagogias identificadas com a unidisciplinaridade, o dogmatismo, o tecnicismo e o positivismo. Apesar da pouca menção à interdisciplinaridade nos questionários analisados e que, segundo conclusão anterior, integram este novo modelo, fala-se da necessidade de formação “holista” e “faustiana”, ou seja, de uma formação geral que busque ampliar os horizontes daquela formação unidisciplinar e cartesiana, identificada com a especialização e a formação de *experts*. Não há sentido em se manter uma estrutura de ensino baseada em disciplinas fragmentadas, se, na maioria das vezes, na vida profissional, os problemas jurídicos envolvem o direito como um todo. Contra o dogmatismo, várias vezes são referidas a necessidade de reflexão e visão crítica, de compreensão e articulação, que ultrapassam a lei como dogma. Menções à necessidade de se superar o tecnicismo também são recorrentes, numa visão que amplia o fenômeno jurídico para além da simples aplicação e operacionalidade das leis. Contra o positivismo, quase todos os professores fazem menção à necessidade de superá-lo, já que este engloba tanto a necessidade de relação do Direito com outras ciências sociais e humanas, quanto à relação do saber jurídico com o contexto social imediato.

O professor que forma segundo a nova concepção também estará preocupado com a transmissão de alguns conteúdos e ferramentas, mas estes pensados de modo a desenvolver no aluno a construção do pensamento crítico. Para que isto ocorra, entende-se que há necessidade em se contextualizar e relativizar o conhecimento transmitido demonstrando o grau de certeza e incerteza a partir de sua história e sociologia, gerando, a partir da contradição e ambigüidade, a dúvida e a curiosidade que, incitadas pelos professores, propiciarão à participação crítica e a reflexão, de modo a formar uma solução individualizada, mesmo que provisória. Novas experiências precisam ser testadas e socializadas para que esta nova prática se dissemine, conscientes da instauração na representação de professores da necessidade de uma construção do pensamento crítico a partir das disciplinas de formação básica conforme a legislação e a literatura, o que indica sugestões para pesquisas posteriores.

Muitas vezes, para que se possa fazer a história, filosofia ou sociologia de uma ciência, há que existir previamente um cabedal de conhecimentos basilares e contraditórios sobre os quais se possa pautar a dúvida e a reflexão. Esta afirmação justifica a tentativa de utilizar-se o método de construção de conhecimento de Vasconcelos – *síncrese*, análise e síntese – na idealização de currículos futuros, ou seja, partir de conhecimentos prévios e basilares, estabelecer a análise e, por fim, a crítica e reflexão.

Sugere-se, assim, que as disciplinas iniciais, além dos objetivos anteriormente expostos, tenham como propósito reconhecer a *síncrese* inicial a partir da qual se construirá o conhecimento universitário – conhecimentos prévios e gerais sobre o fenômeno a ser estudado, expectativas profissionais, facilidades e dificuldades no estudo da matéria. Adquirem assim o propósito de analisar o Direito sobre um âmbito mais geral, contextual, afinando opiniões prévias e iniciando o aluno dentro dos estudos superiores, bem como afinando expectativas e orientando alunos dentro de uma perspectiva ideal. Após a primeira etapa, uma segunda série de disciplinas que terão a função preponderante da *análise*, ou seja, da fragmentação necessária que permitirá esmiuçar o objeto do conhecimento em suas mais diversas partes com alguma profundidade – direito civil, comercial, penal, entre outros, para que, ao fim,

dentro deste modelo, nas disciplinas finais do curso, pudesse se efetuar essencialmente a síntese em um ou mais temas de pertinência – direito da criança e do adolescente, direito ambiental, direito penitenciário, direito internacional, entre outros – em que a partir de uma abordagem específica se reforçasse conhecimentos adquiridos nas diversas disciplinas analíticas, utilizando-os sob um novo enfoque mais sintético, para refletir e compor soluções fundamentadas sobre determinadas áreas que concentram diversos conhecimentos, garantindo uma espécie de simulação saudável que insere o agente numa profissão que exige conhecimentos diversos frente a situações reais. Ao fim, exigir-se um trabalho monográfico ou conclusivo em uma dessas disciplinas temáticas, que demonstrasse uma reflexão real sobre um tema tendo por base conhecimentos adquiridos durante o curso.

Muito já foi escrito sobre o ensino jurídico pátrio e seus problemas. Muito esforço também vem sendo feito para a modificação do quadro legal, do currículo, da titulação do corpo docente, e pela mudança na política de credenciamento e reconhecimento de novos cursos, visando alterar o quadro muitas vezes apontado como caótico. No plano científico teórico, novas abordagens sobre o papel do Direito na sociedade e no Estado já têm sido formuladas desde meados do século passado, buscando romper com o modelo jusnaturalista e juspositivista, consolidando-se uma espécie de movimento crítico. O passo que parece faltar para que realmente um novo paradigma, mais plural, crítico e democrático, se instaure, é que além destas modificações no plano geral ou formal, se façam essas experiências aprofundadas com estudos reflexivos delas em contextos concretos e diversos, a fim de subsidiar as ações de professores e alunos em prol de um novo hábito.

Sabe-se que muitos dos alunos foram educados com uma formação precária e passiva e chegam aos bancos universitários tolhidos de boa parte da criatividade e inquietação infantil, ou seja, sem o pensamento crítico necessário para atuar enquanto bacharel em Direito numa sociedade em mudança e que exige a mudança por parte destes bacharéis. Muitos dos professores, também inicialmente prospectivos e interessados em modificar a prática usual e falida de ensino, com o passar dos anos, e com a falta de incentivo do governo, de alunos e de colegas, acomodam-se, deixando

de educar seus alunos em um novo paradigma. Instaure-se, assim, um pacto de mediocridade: uns fingem que ensinam, outros que aprendem, e o governo que realmente está aumentando o número de pessoas com “formação superior”, concedida, sem esforço e sem muito investimento, ao cabo de cinco anos.

Mesmo com todos os condicionantes externos e crises que retiram muitas vezes dos cursos jurídicos sua legitimidade enquanto formadores da democracia, parece ser o contexto universitário destes cursos, personalizado em seus agentes, o problema mas também a solução para este mal. Os professores, que pelo menos nas instituições federais gozam de alguma estabilidade e liberdade de cátedra, parecem ser ainda os grandes propulsores potenciais de uma nova prática, na medida em que tal estabilidade permite um projeto em longo prazo, e a liberdade de cátedra, se bem usada, permite que, fechadas às portas da sala de aula, seja ele a autoridade a conduzir um processo de “ensinagem”, nos termos cunhados por Anastasiou.

Para formar dentro do pensamento crítico é necessário que as instituições e espaços profissionais para onde se encaminharam boa parte destes bacharéis sejam “fechados” por homens e mulheres desacostumados com o passivismo, com o conhecimento pré-fabricado de manuais, com a letra morta dada pela lei ou por uma autoridade constituída *a priori*, ou, ainda, com o conhecimento jurídico desvinculado da realidade das pessoas concretas a que se direcionam e de a uma nova sociedade. Deve se romper com o método dogmático, unidisciplinar e descontextualizado que apontam os questionários de professores de todo país no estudo da OAB, e se instaurar nova prática, mais reflexiva e criativa, própria de sujeitos autônomos e compreensivos. Um empreendimento, sem dúvida, nada fácil, e que exigirá muito esforço dos professores e apoio por parte dos colaboradores deste novo ensino de maior qualidade.

O sentido dado à formação básica deve estar claro para a maior parte, senão todo o corpo docente, para que com os objetivos comuns se possam realizar novas experiências, refletir sobre elas e discutir em conjunto, colaborando com uma prática ao mesmo tempo interdisciplinar e coesa. Ao entender a importância do Direito e da prática do bacharel, que irá ocupar importantes postos nesta sociedade, passa-se a

compreender como a construção do pensamento crítico se faz necessária, e como disso depende o compromisso e empenho pessoal do corpo docente e discente.

É verdade que a pessoa, enquanto ser sempre incompleto, está em constante formação, não cabendo unicamente a universidade, ou mesmo a escola, a construção do pensamento crítico em sua versão pronta e final. Não se espera que só a faculdade, ou ainda, apenas as disciplinas de formação básica, gerem a autonomia e o modo de pensar adequado que torne o sujeito capaz de perceber com clareza a si mesmo, ao outro e ao mundo que o circunda, permitindo agir sobre eles. O que se espera de tais disciplinas, dentro dos fins que se estabelece para a educação superior pública e dos fins destas disciplinas para compreensão do fenômeno jurídico nos cursos de Direito, é apenas o desenvolvimento numa determinada forma de pensar, mais consciente, e que aqui se denominou crítica, em que o aprender se torna uma prática internalizada de leitura reflexiva de si mesmo e da realidade, de um modo menos imobilizante, apático e conformista, colocando o Direito e o indivíduo que dele faz uso num contato maior com a realidade de que faz parte.

REFERÊNCIAS

ABREU, Maria C. & MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ADEODATO, João Maurício. Advogado em construção. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB**. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, OAB, 1997.

ADEODATO, João Maurício. Uma opinião sobre o ensino jurídico brasileiro. In: **OAB - Ensino jurídico: Diagnóstico, perspectivas e propostas**. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996. pp.129-141.

ADEODATO, João Maurício. **Ensino jurídico: diagnósticos e propostas de elevação da qualidade**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL “A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL”. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, [s.d.] VHS

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1988.

AGUIAR, Roberto A. R. de A contemporaneidade e o perfil do advogado. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino jurídico OAB**. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília, OAB, 1997.

AGUIAR, Roberto. **A crise da advocacia no Brasil: Diagnóstico e perspectivas**. 3ª ed. São Paulo : Alfa-Ômega, 1999. pp.78-99.

AIDAR, Carlos Miguel. Queda na Qualidade do Ensino Jurídico no Brasil. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 04 jul. 2002.

ALTHUSSER, LOUIS. **Sobre a reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1999.

ALVES, José Carlos Moreira. **Universidade, Cultura e Direito Romano**. RT 726. Abril de 1996, pp. 57/70.

ALVIM, Joaquim Leonel de Rezende. A reforma do ensino jurídico: um balanço crítico. **Cadernos de Direito Público**, Rio de Janeiro, nº 1, pp. 23-32, jan. 2001.

AMADO, Marisvaldo C. O Ensino Jurídico no Brasil Realidade e Perspectivas. **Revista da OAB Goiás**, Ano XIV, n.º 50, jun. 2002.

AMARAL, Luiz Otávio de O. Refletindo sobre o ensino e a formação do advogado. In: **Âmbito Jurídico**, ago. 2001 [Internet] Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0005.htm>> Acesso em: 16 dez. 2003.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: Elementos de uma Trajetória. In: **Temas e Textos em Metodologia do**

Ensino Superior. CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênci (orgs.) 2ª ed. Campinas: Papirus, 2003. p 57-69.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.) **Processos de Ensinagem na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003.

ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior.** v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder.** Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando:** introdução à filosofia. 2ª ed. rev. atual. São Paulo: Moderna, 1993.

ARAUJO. Pedro Henrique A. et. al. **Transdisciplinaridade e a virtualização do processo de ensino e aprendizagem.** Disponível em <<http://www.ucb.br/pedagogia/Trama/transdisci.htm>> Acesso em: 12 jan. 2005.

ARENDT, Hannah. **A condição humana.** 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

ARENDT, Hannah. A crise da cultura: sua importância social e política. In: **Entre o passado e o futuro.** Trad. Mauro Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1979

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família,** Dora Flaksman (trad.). Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **Política.** São Paulo: Martin Claret, 2001.

ARNOLDI,. Paulo Roberto Colombo. **O Ensino jurídico baseado em tarefa-problema.** Disponível em: <<http://www.ipdci.org.br/revista/arquivo/013.htm>> Acesso em: 10 dez. 2003.

ARNOLDI,. Paulo Roberto Colombo. *O Ensino jurídico baseado em tarefa-*

ARROYO, Miguel. A universidade e a formação do homem. In: SANTOS, A. Gislene (org.) **Universidade, Formação, Cidadania.** São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Plauto Faraco. **Aplicação do Direito e contexto social.** São Paulo: Revista dos Tribunais, 1996.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BASTOS, Aurélio Wander. **Diagnóstico do ensino jurídico**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL “A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL”. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, [s.d.] VHS

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas: uma recuperação de seu passado para reconhecer seu futuro. In: **O ensino jurídico OAB – 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997. pp. 35-55.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**. O cotidiano da escola. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico**. Legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, Norberto. **Os intelectuais e o poder**. São Paulo : UNESP, 1997.

BOBBIO, Norberto. **Teoria Geral da Política: A Filosofia Política e as Lições dos Clássicos**. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 2000

BONFIM, Benedito Calheiros. OAB – Ensino jurídico. **Revista OAB – Ensino Jurídico**. Diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília, Conselho Federal da OAB, 1996. pp. 81-90.

BOURDIEU, Pierre. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1998, p.39-64

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli, Sílvia de Almeida Prado, Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectivas, 1987.

BRAGA, J. L.; CALAZANS, R. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Hacker, 2001.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002

BRASIL, **Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estado de Direito**. Lisboa: Gradiva Publicações, 1999.

CAPELLA, Juan Ramón. **Fruto proibido**: Uma aproximação histórico-teórica ao estudo do Direito e do Estado. Porto Alegre : Livraria do Advogado, 2002.

CAPPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo : Cultrix, 2000.

CARR, Kathryn S.. How Can We Teach Critical Thinking? **ERIC Digest**, 1990. Disponível em: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+975130+8+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

CASTANHO, Sérgio. Metodologia do Ensino ou da Educação Superior? Um olhar histórico. In: **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2001. p 29-36.

CENEVIVA, Walter. OAB – Ensino Jurídico. **Revista OAB – Ensino Jurídico**. Diagnóstico, perspectivas e propostas. p. 289-300. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

CES/CNE. **Parecer nº 0146, de 03 de abril de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia**. Dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 354.

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica**. Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e Educação**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria Crítica do Direito**. 3ª ed. ver. atual. ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

COLLINS, Norma Decker. Teaching Critical Reading through Literature. **ERIC Digest**, 1993. Disponível em: < http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+1088676+17+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003.

COMISSÃO DE CIÊNCIA E ENSINO JURÍDICO. Uma cartografia dos problemas. In: CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB**.

Ensino jurídico. Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2ª ed. Brasília: OAB, 1996. p;75-79.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Diagnósticos, perspectivas e propostas. 2ª ed. Brasília: OAB, 1996.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Novas diretrizes curriculares. Brasília: OAB, 1996.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **OAB. Ensino jurídico.** Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

COSTA, Edilson da. **A práxis da ação comunicativa numa escola técnica: contribuições de Jürgen Habermas.** Curitiba, 2002. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

CRITICAL Thinking Skills and Teacher Education. **ERIC Diges**, pp. 3-88, 1988. Disponível em: < http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+935828+3+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

CRUZ, Glória Cardoso. **Teoria e prática na Formação Jurídica:** a Contribuição do Estágio. Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano, 1999.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade reformanda.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luís Antônio. **A Universidade temporã.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** 8ª ed. Campinas: Papyrus, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** Um tesouro a descobrir. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação.** 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento** : metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1994.
- DESCARTES, R. **Princípios da filosofia**. São Paulo: Hemus, 1968.
- DESCARTES, René. **Discours de la méthode**. Paris: Hachette, 1937. Tradução por J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. Discurso do Método. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1993.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1959.
- DOMINGOS, Marina. **Censo do Ensino Superior 2003 mostra avanço do ensino particular do país**. 13/10/2004. Agência Brasil.
- DOMINGUES, José Maurício. **Teoria Sociológicas no século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. **Concepções da universidade**. Fortaleza: Ed. U.F. Ceará, 1983.
- DRUMOND, Valéria Abritta Teixeira. Algumas considerações sobre o ensino jurídico no Brasil. **Revista Jurídica Virtual**. Disponível em: <http://www.newtonpaiva.br/ensino/revista_direito.asp> Acesso em : 19 dez. 2003
- DUARTE, José B. Participação ou Tédio na Universidade: Um Modelo Crítico *versus* Um Modelo Dogmático. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: Por uma Epistemologia da Curiosidade**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 109-124.
- DURKHEIM, Emile.. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- D' URSO, Luiz Flávio Borges. O Ensino Jurídico e o Futuro da Advocacia **Folha de São Paulo**, 24 jun. 2004. Disponível em: <http://www.anup.com.br/txt/cadernos/2004/007_cadernos.htm> Acesso em: 08 set. 2004.
- EDWARDS, Verônica. Las formas del conocimiento en el aula. In: ROCKWELL, Elsie. **La escuela cotidiana**. Méjico: FCE, 1997.
- ELIAS, N. **Sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.
- ENGELMANN, Wilson. **Crítica ao Positivismo Jurídico**. Princípios, regras e o conceito de direito. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2001.
- FAGUNDÉZ, Paulo Roney Ávila. **A Crise do Ensino Jurídico**. Disponível em: <<http://www.roney.floripa.com.br/docs/crise.doc>> Acesso em : 19 dez. 2003

FARIA, José Eduardo C. de Oliveira. Positivismo x jusnaturalismo: um falso dilema. In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. **Introdução Crítica ao Direito**. Brasília: UnB, 1993.

FARIA, José Eduardo. O ensino jurídico. **Revista OAB - Ensino Jurídico**. Diagnóstico, perspectivas e propostas. p. 161-172. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

FARIA, José Eduardo. Ordem Legal x Mudança Social: a crise do Judiciário e a formação do magistrado. In: FARIA, José Eduardo (org.) **Direito e Justiça**. A função social do Judiciário. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

FARIA, Maria do Carmo Bettencourt. **Aristóteles**. A plenitude como horizonte do ser. São Paulo: Moderna, 1994.

FARIAS, Maria Eliane Menezes. As ideologias e a filosofia. Direito: positivismo e jusnaturalismo. Nova ciência antidogmática do direito. In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo. **Introdução Crítica ao Direito**. Brasília: UnB, 1993.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1997..

FERREIRA, Aurélio BH, Novo **Dicionário** (Aurélio) da Língua Portuguesa. 2ª ed. ver. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FERREIRA, Liliane Soares. Educação, Paradigmas e Tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. **OEI**, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).

FERREIRA, Victor Hugo de Amaral. A transformação do ensino jurídico no Brasil: os caminhos percorridos do Império à contemporaneidade. **Jus Navigandi**, Teresina, a. 9, n. 535, 24 dez. 2004. Disponível em: <<http://wwi.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=6089>>. Acesso em: 03 jan. 2005.

FERREIRA, Victor Hugo do Amaral. A transformação do ensino jurídico no Brasil: os caminhos percorridos do Império à contemporaneidade. **Jus Navegandi**, Teresina, a. 9, n. 535, 24 dez. 2004. Disponível em: <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=6089>> Acesso em: 03 jan. 2005.

FONSECA, Maria Guadalupe Piragibe. Direito: novos caminhos do aprendizado. **Cadernos de Direito Público**, Rio de Janeiro, nº 1, pp. 6-14, jan. 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: ArtMed, 1993.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A ordem dos advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. **Ensino Jurídico OAB – 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997. pp. 155-213.

GIIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GIROUX, Henri; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas : Autores Associados, 2001.

GOMES, Luiz Flávio. A Crise (Tríplice) do Ensino Jurídico. **E-Jurídico Online**, fev. 2004

GRECO, Leonardo. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Disponível em: <<http://www.mundojuridico.adv.br>> Acesso em 12 jan. 2005.

HEEMAN, Ademar. **Natureza e Ética**. Curitiba : Ed. UFPR, 1998.

HERKENHOFF, João Baptista. **OAB - Ensino jurídico**. In: OAB. Ensino jurídico: Diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília : Conselho Federal da OAB, 1996. pp.121-128.

HESSEN, Johannes. **Teoria do Conhecimento**. Trad. Antônio Correia. 5ª ed. Coimbra: Armênio Amado, 1970.

HIROSE, Shannon. Critical Thinking in Community Colleges. **ERIC Digest**, 1992. Disponível em: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+996954+1+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

HOWE, Robert W.; Warren, Charles R.. Teaching Critical Thinking through Environmental Education. **ERIC/SMEAC Environmental Education Digest**, nº. 2, 1989. Disponível em: < http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+973019+2+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

HUHNE, Leda Miranda. Ética e seus paradigmas. In: HUHNE, Leda Miranda. **Ética**. Rio de Janeiro: UAPÊ: SEAF, 1997. pp. 25-67.

JAEGER, Werner. **Paidéia**. A formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KIPPER, Aline. O discurso jurídico na sala de aula: convencimento de um único paradigma. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. (Org.) **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis : Fundação José Arthur Boiteux, 2000. pp.65-73.

KOMINEK, Andréa Maila Voss. **Uma concepção comunicativa de educação tecnológica** . Curitiba, 2000. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) Programa de Pós-Graduação em Tecnologia, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

KONDER, Leandro. **Os sofrimentos do “homem burguês”**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural**. Os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.

LARA, Tiago Adão. **Caminho da razão no Ocidente: A filosofia nas suas origens gregas**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LATORRE, Angel. **Introdução ao Direito**. Trad. Dr. Manuel de Alarcão. Coimbra: Almedina, 1978.

LAUAND, Luiz Jean. O que uma universidad. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LAZERE, Donald. Critical Thinking in College English Studies. **ERIC Digest**, 1987. Disponível em: <http://askeric.org/plweb/cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+923100+0+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

LEHER, Roberto. Reforma Universitária proposta pelo governo Lula é regressista. **Olhar Virtual**, 14/02/2004. Disponível em: <<http://www.consciencia.net/2004/mes/03/reforma-leher.html>> Acesso em 03 jan. 2005.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. **Revista ANDE**, Ano 3, nº 6, 1983, pp 9-11.

LOBATO, Anderson Orestes C. A crise do Ensino Jurídico: mitos e perspectivas. **Educ**, Porto Alegre, v.1, n. 2, p. 28-33, ago. 2003.

LÔBO, Paulo Luis Netto. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: **OAB. Ensino jurídico: Balanço de uma experiência**. Brasília : Conselho Federal da OAB, 2000. pp.147-162.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. **O ensino jurídico no Brasil: 170 anos.** In: I SEMINÁRIO NACIONAL “A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL”. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, [s.d.] VHS

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos et alli. **Fazer universidade: uma proposta metodológica.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação.** São Paulo, Cortez, 1994.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é o Direito.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação.** Da Antigüidade aos nossos dias. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASETTO, Marcos. **O professor universitário em aula.** São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

MASETTO, Marcos. Docência Universitária: Repensando a aula. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: Por uma Epistemologia da Curiosidade.** São Paulo: Cortez, 2003. pp. 79-108.

MAZZONI, José Rafael. **A Reforma Universitária e o Ciclo Básico.** Disponível em: < <http://www.anped.org.br/24/T1121598294951.DOC> > Acesso em: 19 jul. 2004

MEC. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

MEC. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

MELO FILHO, Álvaro. Ensino jurídico e a nova LDB. **Ensino Jurídico OAB – 170 anos de cursos jurídicos no Brasil.** Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997. pp. 103-122

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico.** 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MELO, Álvaro Filho. Juspedagogia: ensinar direito o direito. In: **OAB - Ensino jurídico: Balanço de uma experiência.** Brasília : Conselho Federal da OAB, 2000. pp.37-49.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita.** Repensar a reforma, reformar o pensamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

NALINI, José Renato. Globalização e Mercosul: como preparar o bacharel. **Revista Justiça do Direito**. v.11. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 1997. p.105-124.

NUNES, Luis Antônio. **A questão do ensino jurídico**. Introdução ao estudo do direito. São Paulo: Saraiva, 1996.

OAB, Conselho Federal. MEC e OAB formam grupo para estudar rumos do ensino jurídico. **DireitoNet**. São Paulo, 09 jul 2004. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/noticias/x/70/03/7003/>> Acesso em: 08 set. 2004.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI. **Jus Navegandi**, Teresina. Disponível em <<http://www1.jus.com.br/doutrina/texto.asp?id=4745>> Acesso em 03 jan. 2005.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Metodologia das ciências humanas**. São Paulo: Jucitec/UNESP, 1998.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

ORTEGA Y GASSET. **El libro de las misiones**. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1950. p. 70.

ORTEGA Y GASSET. **Misión de la universidad**. 4. ed. Madrid: Revista de Occidente, 1965.

PASSMORE, John. La Enseñanza Del Criticismo. In: PETERS, R.S. **El concepto de Educación**. Buenos Aires: Paidós, 1969.

PATRICK, John J.. Critical Thinking in the Social Studies. **ERIC Digest**, nº. 30, 1986. Disponível em: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+911257+4+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

PAULA, Alexandre Sturion de. **O Ensino Jurídico e o seu Comportamento com o Dogmatismo Jurídico**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_63/Artigos/Art_Alexandre.htm> Acesso em: 12 jan. 2005

PEREIRA, Aloysio Ferraz. Reforma Curricular: Perfumarias Fundamentais. In: **Impulso**, Revista de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Metodista de Piracicaba, vol. 9, n.º 20, set. 1997. pp. 7-14.

PERINI, Guilherme de Barros. Metodologia Crítica e Ensino Jurídico no Brasil: Crise e Perspectivas In: V ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004, Curitiba. **V ANPEd Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul Pesquisa em Educação e Compromisso Social Anais 2004**. Curitiba: PUCPR, 2004.

PERINI, Guilherme de Barros. Metodologia Dialética na Formação Crítica no Ensino Superior In: XII ENDIPE, 2004, Curitiba. **XII ENDIPE Conhecimento Local e Conhecimento Universal**. , 2004.

PERINI, Guilherme de Barros, SANTIAGO, L. B. Saberes e cultura no currículo em direito: indicativos de mudança In: II Colóquio Luso-brasileiro sobre Questões Curriculares, 2004, Rio de Janeiro. **VI Colóquio sobre Questões Curriculares, II Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares Currículo: Pensar, Inventar, Diferir**. Rio de Janeiro: DPSA, 2004.

PERINI, Guilherme de Barros. Dimensão Ética na Construção Crítica do Conhecimento no Ensino Superior In: II Congresso Brasileiro de Formação de Professores, 2004, Campo Largo. **Anais do II Congresso Brasileiro de Formação de Professores - Complemento**. Campo Largo: Denise de Amorim Ramos e Maria Helena Pupo, 2004. p.5

PERINI, Guilherme de Barros, Díaz Alva, Blanca Beatriz. La Metodología Dialéctica en la Construcción Crítica del Conocimiento en la Enseñanza Superior In: XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación, 2004, Santiago de Chile. **XIV Congreso Mundial de Ciencias de la Educación**. Santiago de Chile: Ricardo Rojas Valdés, 2004.

PERINI, Guilherme de Barros. *“Critical Thinking”*: *Conceito e Formas de Desenvolvê-lo*. Comunicação Oral. UFPR , 2003.

PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas e profissão docente: três facetas. In: _____. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação**. Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PESSANHA, José Américo Motta. (org.) Série “Os Pensadores”. **Sócrates**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

PETITAT, A. **Produção da escola, produção da sociedade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PLATÃO. **A república**. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

POLITZER, Georges. **Princípios fundamentais de filosofia**. Porto: Editora do Porto, 1970.

POMBO, Olga. **Apontamentos sobre o conceito de epistemologia e o enquadramento categorial da diversidade de concepções de ciência.** Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/cat_epist.htm> Acesso em: 19 jul. 2004.

PORTO, Inês da Fonseca. **Ensino jurídico, diálogos com a imaginação:** Construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre : Sergio Antonio Fabris, 2000. pp.25-59.

POTTS, Bonnie. Strategies for Teaching Critical Thinking. **ERIC/AE Digest**, 1994. Disponível em: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+1024431+7wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003

RAMOS, Miguel Antonio Silveira. Ensino Jurídico. **Âmbito Jurídico**, set. 1998 [Internet] Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/ens0001.html>> Acesso em: 16 dez. 2003.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1982.

RIBEIRO, João Júnior. Algumas considerações sobre o ensino jurídico. **Direito Bragança Paulista**, v. 11, n. 02, 1994.

RISTOFF, Dilvo. I. **Universidade em foco.** Reflexões sobre a Educação Superior. Florianópolis: Insular, 1999.

RIVAS, Leonardo José Pádua. O ensino jurídico brasileiro e propostas para a melhoria da qualidade do ensino. **DireitoNet**, São Paulo, 13 jul. 2004. Disponível em: <<http://www.direitonet.com.br/doutrina/artigos/x/16/66/1666/>>. Acesso em: 08 set. 2004.

ROCHA, Leonel Severo. A Racionalidade jurídica e o ensino do direito. In: **OAB - Ensino jurídico: Diagnóstico, perspectivas e propostas.** Conselho Federal da OAB. Brasília, 1996. pp. 193-201.

ROCKWELL, Elsie. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In: ROCKWELL, Elsie (coord) **La escuela cotidiana.** México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino Jurídico e Direito Alternativo**, São Paulo: Ed. Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico no Brasil:** Balanço Geral. Novo Currículo Mínimo. São Paulo: Acadêmica, 1992.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. São Paulo : RT, 1995. pp.9-16.

RODRIGUES, Horácio Wanderley. **Novas diretrizes curriculares do ensino jurídico**. In: I SEMINÁRIO NACIONAL “A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL”. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, [s.d.] VHS

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ROZICKI, Cristiane. Do Estado absoluto ao atual. In: **Âmbito Jurídico**, mar. 1999. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br/aj/dconst0008.html>> Acesso em: 08 set. 2004.

RUSSEL, Bertrand. **História do pensamento ocidental**. A aventura das idéias dos pré-socráticos a Wittgenstein. 5ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

SANTOS, A. Gislene. Ética, formação e cidadania. A educação e nossas ilusões. In: SANTOS, A. Gislene (org.) **Universidade, formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, André Luiz Lopes. **Ensino jurídico**. Uma abordagem Político-Educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 1981.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1983. pp 19-47.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Primeiras Aproximações. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

SCHWARTZMAN, S. A Crise da Unversidade. Separata de: **Ciência, universidade e ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. A miséria da ideologia. Separata de: **Ciência, Universidade e Ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. Ciência, tecnologia, tecnocracia e democracia. Separata de: **Ciência, Universidade e Ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. **Ciência, Universidade e Ideologia**. A política do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. O espaço acadêmico. Separata de: **Ciência, Universidade e Ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. Os Mitos da Ciência. Separata de: **Ciência, Universidade e Ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. Por uma política científica. Separata de: **Ciência, Universidade e Ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, S. Universidade, ciência e subdesenvolvimento. Separata de: **Ciência, Universidade e Ideologia. A política do conhecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia**. A política do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SCHWARTZMAN, Simon. **Ciência, Universidade e Ideologia**. A política do conhecimento. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. 3^a ed. Lisboa: Livros Horizonte, 1984.

TAMA, M. Carrol. Critical Thinking: Promoting It in the Classroom. **ERIC Digest**, 1989. Disponível em: <http://askeric.org/plweb-cgi/fastweb?getdoc+ericdb2+ericdb+945379+5+wAAA+%28critical%26thinking%29%26AND%26%28073%29%26%3Apublication_type> Acesso em: 27 out. 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentações de trabalhos**: citações e notas de rodapé. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. v. 7.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentações de trabalhos**: redação e editoração. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. v. 8.

VASCONCELLOS, C. dos S. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação**, ano 21, n.º 83, abril/jun., 1992.

VASCONCELLOS, Celso J. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1994.

VASCONCELOS, M. L. Docência e Autoridade no Ensino Superior: Uma Introdução ao Debate. In: TEODORO, A; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior: Por uma Epistemologia da Curiosidade**. São Paulo: Cortez, 2003. pp. 61-78.

VEIGA JÚNIOR, Celso Leal. Contornos Doutrinários e Críticos sobre o Ensino Jurídico. **Revista Jurídica de São José**, nº 1. Disponível em: <<http://www.sj.univali.br/rjsj/numeros-anteriores.html>> Acesso em: 19 dez. 2003.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIEIRA, Sofia Lerche. **O discurso da reforma universitária**. Fortaleza: U. F. do Ceará, 1982.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WACHOWICZ, Lilian A. **O método dialético na didática**. Campinas: Papyrus, 1991.

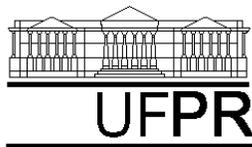
WACHOWICZ, Lílian Anna. O método dialético na didática da educação superior. In: **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.) 2ª ed. Campinas: Papyrus, 2001. p 37-46.

WARAT, Luis Alberto. **Introdução geral ao direito**. vol.I. Porto Alegre : Sergio Antonio Fabris, 1994.

WOLFF, Robert Paul. **O ideal da universidade**. São Paulo: UNESP, 1993

WOLKMER, Antônio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Acadêmica, 1991.

**APÊNDICE:
QUESTIONÁRIO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Pesquisador: GUILHERME DE BARROS PERINI

Orientadora: LEILAH SANTIAGO BUFREM

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR n° ____

A. Graduado em (curso, universidade e ano): _____

B. Pós-graduado em: (curso, universidade e ano): _____

C. Tempo como professor (total e na UFPR): _____

D. Carga horária semanal como professor: _____

E. Disciplinas que já lecionou: _____

F. Disciplina que leciona atualmente na UFPR: _____

G. Exerce outras atividades fora da sala de aula mas dentro da UFPR? Qual?

Projeto de pesquisa. Que área? Têm bolsistas? _____

Administrativa. Qual? _____

Outra: _____

H. Tem vinculação com projetos ou organizações fora da UFPR? Se sim, de que tipo?

Não

Profissionais (outra faculdade): _____

Profissionais (outras): _____

Corporativas / paroquiais / Associações / ONGs: : _____

Outros: _____

I. A legislação para o ensino superior, para o ensino de Direito e para a formação básica em específico indica como objetivos a serem alcançados:

A. LDB - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (CAPÍTULO IV - Da Educação Superior)

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o *desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo*;

B. Diretrizes Curriculares para o curso de Direito

Perfil Desejado do Formando: Quanto ao perfil desejado, o curso de Direito deverá *oportunizar ao graduando uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania.*

Competências e Habilidades

- leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- interpretação e aplicação do Direito;
- pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- julgamento e tomada de decisões; e
- domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

C. Portaria 1886/94

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I – Fundamentais: Introdução do Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética geral e profissional). Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado); (...)

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com a observância de *interdisciplinaridade*.

Você concorda com os objetivos da legislação? Justifique. Qual (is) objetivo(s) mais lhe chama(m) a atenção?

K. Sob seu ponto de vista, qual o motivo da existência de matérias de formação básica no curso de Direito?
