

INQUIETAÇÕES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA GRADUAÇÃO: REFLEXÕES EM TORNO DO EIXO - FORMAÇÃO PRÁTICA - DO ENSINO JURÍDICO

Sônia Regina de Souza **Fernandes** – UNIPLAC

Situando a problemática

O presente texto pretende trazer reflexões em torno do trabalho¹ docente nos cursos de graduação em Direito. O mesmo faz parte de uma pesquisa que estamos desenvolvendo em nível de mestrado na área da Educação que investiga as dimensões do trabalho docente no Núcleo de Práticas Jurídicas, a partir de um Estudo de Caso. Tais reflexões são por nós compreendidas como *inquietações* e *possibilidades* do trabalho docente, tendo como foco de análise o eixo da formação prática do ensino jurídico, pelo viés das atividades de estágio curricular no eixo de formação prática, especialmente a partir da Resolução CES-CNE, nº 09 de setembro 2004.

A intenção desta reflexão se insere no quadro do atual contexto intelectual fundante, ou seja, o *Pós-Positivismo* em processo de consolidação hoje nas ciências jurídicas. Também no quadro dos estudos em torno da Pedagogia Universitária, notadamente no que se refere às ‘novas’ exigências do trabalho docente no contexto do ensino superior.

As inquietações vêm pela junção do entendimento de vários fatores, tanto do campo² do Direito, quanto do campo da Educação, - no que se refere à Profissão Professor. Apesar de nos últimos anos ter demonstrado uma crescente preocupação com a prática e a formação do professor de educação superior, pouco se sabe efetivamente das particularidades desse profissional ou de como se organiza para administrar seus espaços de produção do conhecimento, nos diz Leite (1999). Assim, apontamos algumas dessas inquietações: - a consciência da crise geral dos valores ocidentais, desencadeadores da crise das ciências humanas e, em particular do Direito e também da Educação; - o fenômeno da expansão do ensino superior no Brasil, que nem sempre o

¹ Categoria compreendida como princípio educativo - prática profissional e social, nas suas relações dos meios de produção, apropriação e disseminação dos saberes e conhecimentos.

² Conceito compreendido a partir de Bourdieu (1983, p.89), para o autor, campos são "espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas)". Independentemente de sua especificidade, os campos possuem leis gerais invariáveis e propriedades particulares que se expressam como funções variáveis secundárias. Com efeito, os conhecimentos adquiridos com um campo específico são úteis para se interrogar e interpretar outros campos. É justamente nesse nó que Bourdieu desenhou a "Teoria dos Campos", diz Pilatti (2006).

vem acompanhado da necessária qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade, o que exige, conforme Cunha (2008), a necessária compreensão da complexidade que envolve o trabalho docente na universidade; - o papel hermenêutico e epistemológico do Direito, à realidade histórica dos atos e fatos humanos, na sua função científica de reagrupamento dos dados das disciplinas das ciências humanas, buscando reflexões do homem sobre si mesmo, por exemplo, a antropologia, a sociologia, a demografia, o comércio, a geografia, a religião, a natureza, o grau de liberdade, entre outras (RIBEIRO JR, 2001; SCURO NETO, 2004; GAMA, 2006).

Além disso, - a obrigatoriedade e relevância das atividades de estágio nos NPJ's – Núcleo de Prática Jurídica, visto que é inconcebível que o discente venha a se tornar profissional só conhecendo teorias e idéias, devendo conseguir materializar conceitos das disciplinas obrigatórias - fundamentais profissionalizantes ou propedêuticas. Ainda, no sistema de ensino jurídico aí posto, é no momento das atividades de cunho prático que se possibilita o conhecimento da realidade social e seus problemas (BOYADJIAN, 2003) e, - a falta de regulamentação, como nos outros níveis da educação, para a formação pedagógica dos docentes para o ensino superior, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96 não traz a obrigatoriedade, mas apenas admite preparação em cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* (BITTAR, 2001); - a formação docente, que deve levar em conta o espaço onde ocorrem a formação e atuação do futuro profissional – o espaço universitário (MELLO, 2007; RIBEIRO JR.,2001; BOYADJIAN,2003).

Assim, Vasconcelos (2000, p.1) aponta:

[...] A grande questão está em determinarmos até que ponto (e até quando) se pode permitir que o “professor” universitário, aquele sem qualquer formação pedagógica, aprenda a ministrar aulas por ensaio e erro, desconsiderando o caráter do sujeito com o qual trabalha: o aluno. Além de desconsiderar também que ministrar aulas envolve domínios de técnicas específicas e um tipo de competência profissional, a pedagógica [...].

Diante deste quadro, pretendemos inserir a questão do *eixo de formação prática* em meio ao contexto do ensino jurídico universitário, delimitado em razão da legislação educacional vigente, para então, ir agregando a cultura pós-positivista, estudar o *necessário perfil* desse profissional do magistério jurídico.

Reflexões do campo do Direito

Nas últimas duas décadas do século XX, o ensino jurídico de forma particular vem passando por momentos de análise com a emergência de novas perspectivas teóricas e metodológicas. Professores, alunos, instituições de ensino e Ordem dos Advogados do Brasil intensificaram as discussões sobre insatisfação, qualidade e problemas do processo de ensino-aprendizagem do direito, multiplicando as propostas ditas da “pós-modernidade”. Inicia, assim, a falência da epistemologia positivista como concepção do Direito.

A doutrina positivista foi teorizada por Kelsen em 1932, com sua obra *Teoria Pura do Direito*. Também recebe outras denominações como normativismo jurídico ou formalismo jurídico. O positivismo na seara jurídica é uma doutrina que, “além de não admitir Direito outro que não positivo, exclui (...) todas as questões relativas aos valores e aos fins” (REALE, 1984 *apud* SCURO NETO, 2004, p. 270).

Assim, com uma abordagem descritiva e privilegiando a aparência externa dos fenômenos, a escola positivista afastou o mundo fenomenológico, apoiando-se nos conteúdos técnicos do direito.

Com isso, tem-se uma supervalorização da razão, então institucionalizada, principalmente nos aspectos da capacidade humana de avaliar, julgar, ponderar, estabelecer relações lógicas. Scuro Neto (2004) acrescenta que a cultura positivista passou a tratar “os valores morais e as instituições da mesma forma ou ao mesmo pé dos fenômenos estudados pelas ciências naturais”.

É ele que assegura a neutralidade ideológica, o rigor epistemológico, o estatuto de cientificidade da ciência jurídica. É a expressão máxima da cultura jurídica brasileira. O movimento jurídico-crítico contemporâneo tenta desmistificar esse “arcabouço jurídico” de controle racional das ideologias, que impede o processo de crescimento integral do homem, alienando-o, coisificando-o, massificando-o (MONARDO, 2002, p. 229-247).

Enfim, com o enraizamento dessa cultura jurídica, imperante desde o século XIX, é possível imputar ao Positivismo significativa parcela da incapacidade da nossa cultura em lidar com o justo, com os valores, com o universo da axiologia jurídica.

É preciso, no entanto, verificar esta realidade no contexto educacional, uma vez que esse tipo de saber impregna o ensino jurídico de forma ainda tão premente, apesar do surgimento da nova teoria crítica do pós-positivismo, especialmente no campo do Direito.

Diálogos entre os campos do Direito e da Educação

Frente a essas considerações, importa estabelecer que Boyadjian (2003, p. 38) afirma que a educação sempre esteve “ligada a mudanças de padrões ideológicos e políticos e ao preenchimento dos anseios das elites dominantes”. Também Bittar (2001) vislumbra a educação formadora das faculdades e potencialidades humanas extraídas ou não do contexto social; envolvendo os processos culturais, sociais, éticos, familiares, religiosos, ideológicos, políticos, somando-se ao indivíduo para o seu desenvolvimento. No entanto, a educação é um permanente processo de aprendizagem, seja formal ou informal, mais amplo que o ensino, diz o autor. Pelo percurso da sistematização do direito educacional, Di Dio (1982, p.88 *apud* BOYADJIAN, 2003, p.21-22) visualiza a efetiva importância que a educação exerce na vida do ser humano.

[...] manter um indivíduo vivo sem que se lhe garantam as possibilidades de realizar seus anseios naturais é assegurar uma expectativa de antemão frustrada. [...] o direito à vida não se cinge à preservação biológica, mas se estende aos valores psicológicos, sociais e morais, que, sem um mínimo de educação não chegarão a existir para o ser humano.

Em relação ao ensino, Bittar (2001, p.16) expõe:

O ensino tem mais a ver com o engajamento da atividade educacional em relações privadas ou públicas de prestação de serviços educacionais, tendentes à formação elementar do indivíduo nas ciências, nas práticas e nos saberes constituídos pelos progressos da humanidade.

No entendimento do ensino ser uma garantia constitucional, por direito todos devem ter acesso a esse meio de aquisição de conhecimentos formais para o engajamento social. Uma vez isso, a qualificação do indivíduo possibilita o uso do seu livre arbítrio no desenvolvimento de suas capacidades e habilidades, tornando-o socialmente produtivo, engajado em relações sociais e laborais, em meios mais amplos de distribuição de riqueza.

Assim, o ensino é visto como meio para a construção da democracia e importante instrumento de justiça social (BITTAR, 2001; CHIMENTI [*et al*], 2006; SCURO NETO, 2004). Ele é meio, não fim, para a inserção social e distribuição de riqueza, qualidade de vida e aperfeiçoamento de toda sociedade.

(In)compreensões do Ensino Superior no Brasil e o trabalho docente – (in)conclusões

Numa leitura mais cuidadosa em torno da Constituição da República Federativa do Brasil/1988, podemos dizer que a mesma considera não prioritária a Educação

Superior em comparação a Educação Básica, tal percepção acha-se enunciada no Art. 211 da Constituição.

No entanto Bittar (2001, p.28) esclarece que “isso não quer dizer que possua menos importância no processo de formação de uma nação”. Ao contrário, são as Instituições de Ensino Superior – IES, que fomentam e desenvolvem saberes e novas pesquisas, intercalando ensino, pesquisa e extensão na formação dos conhecimentos. Ainda, as IES, sobretudo as que desenvolvem pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*), regem-se pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como estratégia nacional de fomento ao progresso material, cultural, moral, intelectual da sociedade; não permitindo que se tornem espaços de re-produção de conhecimento (BITTAR, 2001; CHIMENTI, [et al], 2006). Assim preleciona a CRFB de 1988, especificamente no Art. 207, ao indicar sobre a compreensão de autonomia das universidades.

Também, Boyadjian (2003, p.22) defende:

[...] não podemos incorrer no erro de diminuirmos a importância social da formação de bacharéis e de pós-graduados, que se responsabilizem pelo correto desenvolvimento de atividades que exigem aptidão técnica mais apurada, dentre elas pesquisas cujos objetos de estudo, na maioria das situações práticas, serão frutos de conhecimentos abstraídos nos bancos acadêmicos e revertidos a toda sociedade.

No entanto, o momento contemporâneo demonstra objetivos que desviam a universidade de sua atual responsabilidade perante a sociedade, tal como expõe Ribeiro Jr. (2001, p.28):

Em sua história recente, a universidade acreditou que seria o elemento-chave da construção da utopia, graças à ciência e à tecnologia que ela produzia. Mas percebe também que há um descompasso não resolvido entre o avanço tecnológico e a falta de ética que regule o uso do conhecimento produzido por ela. E vale dizer, nunca a universidade esteve tão isolada e acuada. As massas empobrecidas a ignoram; a classe média deixa de vê-la como passaporte para a riqueza; os capitalistas optam por institutos isolados de pesquisas. Por causa de tudo isso ela perde sua direção.

Nesse passo, a instituição universitária é “instada a tomar nova postura frente às demandas sociais” (LUNARDI, 2007, p.42), sendo a cada dia exigido a sua participação na produção de novos conhecimentos e tecnologias. É preciso mudanças urgentes na estrutura, conteúdo disciplinar, funcionamento, para que possa assumir de forma plena a função social que se lhe apresenta. “É imperioso visualizar o novo paradigma de Universidade, que é imposto pelo contexto político, social, econômico e pela comunidade científica” (*Op. Cit*). Deve ser uma das prioridades a formação de profissionais competentes nas suas áreas de conhecimento, com princípios éticos e humanísticos, preocupados com a sociedade e capazes de interagir com ela.

Sobre isso pontua Lunardi (2007, p.42):

Com efeito, a Universidade contemporânea, como centro do saber por excelência, deve interagir constantemente com o contexto social, econômico e político que a cerca, atendendo aos anseios dos vários setores da sociedade. Não pode ser um centro hermético, mas estar constantemente integrada com o espaço em que está inserida, influenciando e sendo influenciada por fatores internos e externos.

Ainda neste íterim Lunardi (2007, p.43-44) diz que:

A Universidade não pode ser uma mera instituição transmissora dos conhecimentos que já foram produzidos. Desde há muito, a Universidade foi esculpida como uma instituição educativa, cuja finalidade precípua é, além da transmissão dos conhecimentos técnicos básicos, o contínuo e progressivo exercício da atividade reflexiva e crítica, de modo a sobrepujar diuturnamente os conceitos postos, na busca da evolução científica. [...] é imprescindível que os alunos sejam ensinados a reconstruir o conhecimento, a descobrir um significado prático e pessoal para o que estão aprendendo, a inter-relacionar as novas informações que apreendem com o conhecimento que já possuem, com os novos conhecimentos e tecnologias e com as necessidades atuais da sociedade.

Desde há muito o ensino do Direito apenas acumula informações, simplificado a realidade e transmitindo cultura jurídica política. Não obstante, permanece inerte e isolado pelo paradigma científico positivista no seu único espaço de desenvolvimento até então: a norma, limitada por codificações. Ribeiro Jr. (2001, p. 62-63) nos ajuda a continuar as reflexões:

O positivismo jurídico, que se apresenta cotidianamente por meio de formas peculiares, é fonte de uma distorção do pensamento jurídico, que se revela como mentalidade dominante no meio universitário jurídico, levando à formação de operadores do Direito despreocupados com a dimensão humanística do conhecimento. No fundo, ensina-se o conhecimento instrumental do Direito, numa formalidade estéril.

Ribeiro Jr. (2001, p.22) também preleciona sobre o assunto:

[...] o Brasil, sempre com paradigma positivista da ciência do Direito e de seu método lógico-formal, que serve apenas para aprender o *dever-ser*, produzindo, dessa forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino do Direito em mera descrição e exegese do Direito Positivo em vigor.

Também, Martinez (2008) posiciona seu entendimento no sentido de que ao ensino não cabe mais o mero exame da lei, doutrina e jurisprudência numa ótica plenamente positivista; ao profissional também não cabe mais ser apenas um técnico aplicador de normas legais e solucionador de conflitos sociais, há que ser mais que isso. Ele deverá ser capaz de interpretar, integrar e confrontar as leis com as exigências sociais, apreendendo seu sentido e contribuindo para a (re)construção da cultura jurídica, e conseqüentemente política no Brasil. O mundo de hoje exige um operador jurídico vivo em interação com o meio social, profissional e econômico. E, continua (2008, p.7):

[...] na evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não ocorreu uma reforma voltada para a construção de inovações pedagógicas dentro das salas de aula, como se propunha com a Escola Nova.

Para Pôrto (2000), essa estratégia de transformação pode ser obtida pela ocupação das brechas do projeto pedagógico dos cursos, como alternativas de paulatina modificação do ensino jurídico. Isso demonstra que é necessária a construção de novas propostas, capazes de modificar o modelo existente no ensino jurídico. Num anseio de mudança foi estabelecida uma reforma a qual deu origem a novas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Direito³. Elas foram elaboradas por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996), a partir das indicações fornecidas pelo Parecer n. 776/97 da Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Edital n. 4/94 da SESu/MEC, e sistematizadas conforme o estabelecido na Portaria n. 1.886 de 1994. Resumidamente:

a) desenvolvimento mínimo de 3.300 horas de atividades, com integralização entre cinco e oito anos; b) obrigatoriedade do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, no intuito de aprimorar a formação sociopolítica, técnico-jurídica e prática do acadêmico; c) realização de atividades complementares como exigência parcial para colocação de grau, com carga horária entre 5 a 10 por cento da carga horária total do curso; d) agrupamento das disciplinas fundamentais ou profissionalizantes; e) concentração de matérias com áreas de conhecimento específico, nos dois últimos anos; f) obrigatoriedade de apresentação de trabalho de conclusão de curso, com defesa perante banca examinadora e; g) implantação do estágio de prática jurídica com total mínimo de 300 horas de atividades reais e simuladas, sob o controle de órgão da própria instituição denominado pela Portaria n. 1886/94 de Núcleo de Prática Jurídica.

Neste entendimento, o MEC estabeleceu nova regulamentação para os cursos jurídicos brasileiros, na qual os princípios deverão ser redescobertos e desdobrados nos projetos pedagógicos dos cursos. A Resolução CES-CNE n. 09 de 2004, que conclui o processo iniciado pelo Parecer CES-CNE n. 146, de 2002, expressamente revoga a Portaria do MEC n. 1886, de 1994, não traz grandes inovações pedagógicas, mas o que a diferencia é sua concepção normativa. Ela traz princípios, apenas princípios e não regras, conforme a lógica pós-positivista. Esta nova face dos cursos de graduação jurídica trazida pelas diretrizes curriculares preleciona a não utilização do ensino meramente técnico, visto que o ensino técnico fortalece a estrutura positivista, priva o indivíduo do conhecimento da realidade social dinâmica na qual está inserido (BOYADJIAN, 2003).

Para Horta (2002, p. 153-168):

³ Assim como para os demais cursos como de graduação.

A maior conquista da Portaria n. 1886, verificada nacionalmente, foi a construção de um novo ensino jurídico, menos aferrado aos marcos positivistas e legalistas tradicionais em nossa República e mais aberto ao ensino crítico, zetético e reflexivo. Nossos alunos graduam-se numa Faculdade de Direito bem mais interessante que aquela em que nos bacharelamos: estudam várias cadeiras que lhes permitem uma visão ampla e panorâmica, holística e hermenêutica, do Direito. [...] rompeu-se o inquebrantável predomínio do Direito Civil como eixo ao redor do qual se estruturavam ramos menores. Hoje, as Faculdades de Direito ou estruturam-se a partir das disciplinas jusfilosóficas ou a partir do equilíbrio destas com as disciplinas juspublicísticas e jusprivatísticas. [...] O jurista já não mais limita sua formação e suas linhas de estudo e pesquisa ao Direito positivo; temos, em nossas pós-graduações, matéria de conteúdos jusfilosóficos.

Os projetos pedagógicos passam a ser observados em grau de relevância, onde toda a estrutura do curso jurídico dependerá dele, de sua qualidade, e da consonância com o contexto institucional (HORTA, 2002). Mas, a matriz curricular trazida pela Resolução n. 09 causa dúvidas, uma vez que traz conteúdos obrigatórios, e não disciplinas obrigatórias, articulados em eixos formativos:

Art. 5. 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 do 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, dentre 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.

Na estrutura do chamado “eixo de formação prática” houve importantes inovações pela Resolução n. 09, no seu artigo 7º, substituindo a lógica dada pela Portaria n. 1886, de 1994.

Art.7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. Parágrafo 1º. O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com a regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando,

em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para avaliação pertinente. Parágrafo 2º. As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

É possível depreender que o comando e a supervisão das atividades permanecem no Núcleo de Práticas Jurídicas, mas não há mais o mínimo de atividades. Também se modificam suas duas atribuições fundamentais: a prática real e a simulada, desaparecendo os júris simulados e as aulas de estágio então exigidas pela Portaria n.1886, de 1994. O estágio curricular regulado pela Resolução n.09 passa a ser integralmente prático.

Ao perfil desejado⁴ para os profissionais do Direito, o NPJ torna-se de inegável importância no contexto das ciências sociais aplicadas. Assim, Burriolla (2001 *apud* BOYADJIAN, 2003, p. 47) diz que:

O estágio é um *locus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejada gradativa e sistematicamente (Grifos do autor).

E, conforme Bittar (2001, p.96),

Todo o movimento para a formação do futuro operador do direito ético e com capacidade de exercer conscientemente sua função social, sua delegação constitucional, seu mister público, nesse sentido, passa pelo Escritório Modelo, realiza-se em seu bojo, é acalentado em sua estrutura para que possa irromper a serviço da sociedade a partir do primeiro dia de colocação no mercado de trabalho.

É na prática profissional que a reflexão jurídica torna-se realidade, sai da teoria para a resolução dos conflitos, e é aí que se percebe a fragilidade do curso jurídico em todas as suas lacunas. Assim, tornou-se necessário a criação de laboratórios aparelhados para promover a formação dos acadêmicos no desempenho das atividades específicas da área, bem como atender ao público em geral. O aluno vocacionado ao Direito, em sua estrutura, encontra a possibilidade de desenvolver suas habilidades técnicas e práticas, bem como de exercer cidadania, participando, com o produto de seu saber, de sua experiência e de seu aprendizado na solução de conflitos (SCURO NETO, 2004). Assim, a sala de aula deixa de ser o único local para o ensino do Direito, por não mais

⁴ 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 e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (Resolução n. 09, de 2004).

corresponder às recentes necessidades das habilidades técnicas. Souza e Mota (2001, p.98 *apud* BOYADJIAN, 2003, p. 54) se manifestam sobre as salas de aula:

A sala de aula é apenas um dos espaços adequados para a prática do ensino, ou seja, um lugar destinado ao encontro de professores e alunos para a transmissão/recepção do conhecimento cristalizado, necessário à formação básica (momento formativo) e à formação técnico profissionalizante, ou para socializar conhecimento novo (comunicações de pesquisa, debates, seminários).

Deve-se perceber o laboratório jurídico como local de estudos da ciência do Direito por meio de observações e atuação prática e experimental. Assim, “o que distingue o laboratório da sala de aula como lugar de ensino (de transmissão e produção de conhecimento) é o controle que se exerce sobre o objeto de estudo” (*Op. Cit.*).

Para atingir satisfatoriamente os objetivos pedagógicos e expectativas sociais, as atividades práticas necessitam estar apoiadas em parâmetros como interdisciplinaridade, práticas pedagógicas, complementação de conhecimentos teóricos, pesquisa, fomento ao raciocínio crítico (indispensável aos profissionais de funções ligadas ao desenvolvimento das relações humanas). Ainda, na época atual, o ensino do Direito não pode mais se alijar dos recursos tecnológicos, didáticos e paradidáticos, sob pena de ficar à margem da realidade social em que se insere (MELLO, 2007; RIBEIRO JR., 2001).

A Comissão de Ensino Jurídico da Ordem dos Advogados do Brasil, seccional de Santa Catarina (2005, p. 304), realça que o ensino do Direito tem se caracterizado por um ser um estudo fragmentado e descontextualizado. Para a Comissão, isto se deve à falta de capacidade de integração entre teoria e prática.

Teoria e prática não são aspectos dissociáveis, como coisas diversas e opostas. Só a conjugação de ambas pode criar no aluno o hábito de ver o Direito nas suas relações com a vida social. Teoria e prática são domínios conexos de interação e retroalimentação. O aprendizado prático tem de ser realizado com o respectivo envolvimento intelectual e esse pressupõe uma noção da realidade analisada.

Para isso é preciso nos preocupar com o processo de ensino e aprendizagem das atividades práticas, e com o professor. Mas, quem é o professor de Direito das atividades práticas? Qual a sua formação para exercer esta outra profissão, - a de professor?

Assunto em pauta para discussões há pouco tempo, a questão da formação docente tem levado pesquisadores a diversas indagações, mas têm sido comuns os estudos sobre a existência de um perfil docente para o ensino jurídico comprometido com a política acadêmica da instituição. Indiferente ao quadro das titulações exigidas nos padrões de qualidade do MEC torna-se necessário acompanhar o processo de

profissionalização dos docentes, o desempenho, o uso das técnicas e dinâmicas metodológicas com os alunos, o aprimoramento permanente, a dedicação entre outros.

Porém, é preciso observar que apesar da importância do eixo de formação prática para a consecução dos objetivos educacionais e sociais do curso de Direito, existem enormes lacunas na definição de um perfil para o docente atuante no NPJ. Na maioria das vezes ele é operador jurídico sem qualquer formação didático-pedagógica. No entanto, o Direito vem exigindo cada vez mais novos conhecimentos numa formação multidisciplinar: é preciso metodologia, epistemologia, retórica, teatralidade, poética entre outras dimensões. Ainda, no ensino pretendido de prática jurídica, não cabe a aula expositiva como único recurso ou estratégia de ensino, até então regra geral na aplicação do ensino nos eixos de formação fundamental e profissional.

As atividades de ensino de prática real e simulada exigem um profissional habilitado para essa tarefa específica, não podendo ser realizada por aqueles que não tenham experiência prática. Estas atividades de orientação e supervisão de estágio real ou simulado exigem um profissional preparado para essa tarefa, assim sendo, quem reunir a condição de magistério e de experiência profissional simultânea, com certeza poderá emprestar maior segurança ao encargo (SEGUNDO, 2002, p. 249 – 268).

Temos então, o desafio de, nesta nova fase de mudanças no ensino do Direito, não excluir o possível perfil do formador de prática jurídica, e mantê-lo em consonância com o perfil desejado do futuro profissional visto no artigo 3º da Resolução n. 09, de 2004, dentro do estabelecido pelas diretrizes curriculares para os cursos de Direito. Nesta linha, são necessários profissionais que agreguem formação humanística, técnico-jurídica e prática numa leitura interdisciplinar do sistema jurídico e das transformações sociais.

Também, profissionais com conduta ética, responsabilidade social, capacidade de apreensão, consciência crítica e transmissão significativa dos conhecimentos jurídicos, com constante capacidade de pesquisa. Enfim, o perfil do professor do ensino de prática jurídica deve ser aquele que instigue o futuro profissional a aplicar o saber jurídico fora dos espaços universitários, no encontro do Direito com a cidadania.

Assim, partimos do pressuposto de que o presente estudo possa ajudar o profissional liberal e docente a realizar bem o seu papel em períodos de mudanças paradigmáticas. Também, levar as instituições a um olhar crítico das suas responsabilidades para com o indivíduo na sua formação profissional; bem como a um olhar cuidadoso e criterioso para a sociedade e suas demandas sociais, no firme propósito de utilizá-las como meio educacional.

Em suma, o que pretendemos demonstrar é que o ensino jurídico vigente, problematizado num contexto de crise de legitimidade do próprio Direito, da Educação e da capacidade do Estado, já não serve mais à realidade socioeconômica, fundado numa visão de mundo em declínio. Apresentamos, assim, a hipótese de que o NPJ torna-se determinante ao modelo de ensino jurídico que está se delineando; e que requer uma metodologia especial, intrínseca no processo didático-pedagógico, onde o docente, mesmo que profissional liberal e sem formação pedagógica, deve saber o Direito e estar preparado para a tarefa de ensiná-lo.

A partir dessa perspectiva, coloca-se a necessidade de perceber a importância da reflexão teórica e filosófica sobre o trabalho e a condição humana, na qual se insere o trabalho docente, certamente este contexto transitório estará incidindo diretamente sobre o enfoque retratado, as diretrizes propostas, enfim, a ‘formação’ de professores para o ensino superior não se restringe ao setor educacional, consubstancia-se de forma expressiva como uma questão política.

Tal condição põe em cena a concepção de educação, de ensino superior, bem como dos saberes que constituem o campo da docência.

Cunha (2008), diz que a necessidade da área em alimentar debates sobre os desafios que esse nível de ensino apresenta para os educadores e para a sociedade em geral se faz necessária. Diz ainda a autora que “[...] nem sempre o fenômeno da expansão vem acompanhado da necessária qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na universidade”. Apontando elementos da complexidade que envolve o trabalho docente na universidade Cunha (2008, p. 7) ressalta que:

As dimensões do ensino, pesquisa extensão ainda estão desafiando o processo de indissociabilidade. A perspectiva epistemológica da modernidade pouco contribuiu para diminuir as fronteiras que dificultam a compreensão do ato de educar na perspectiva da totalidade, em que o processo de construção da cidadania se coloca como principal. Os docentes são pesquisadores qualificados e capazes de gerar conhecimentos na sua especificidade. No entanto, não necessariamente foram formados para o exercício da docência e, dessa maneira, exercem de forma amadora a sua condição de professores, sem reconhecer os saberes profissionais que esta atividade exige.

É neste quadro de preocupação que esta pesquisa se insere, - a devida qualificação para o trabalho docente.

Aliada a esta situação, continuamos com as contribuições de Cunha ao lembrar que historicamente a pedagogia centrou sua preocupação nos estudos sobre crianças.

Abriu mão de identificar-se no plural, pouco reconhecendo as múltiplas possibilidades e objetos sobre os quais poderia construir saberes. A educação superior, neste contexto, desenvolvendo-se à margem das necessárias teorizações, alicerçando suas práticas em processos históricos e culturais, nos quais uma geração se inspira na antecedente, sem a necessária reflexão que

propicia a construção de conhecimento que estruturassem mudanças (*Op. Cit;* p. 8).

Cunha lembra ainda que as mudanças e ou transformações estruturais e tecnológicas que atingem a educação superior são visíveis. Elas, - as mudanças, trazem no seu conjunto exigências de outros saberes – que não somente aqueles inspirados na geração antecedente – e sensibilidades diferenciadas, na expressão de da autora, que contribuam para “transitar na complexidade dos processos educativos que respondam às demandas da sociedade e dos educandos” (CUNHA, 2008, p, 8).

A autora lembra que: “A sala de aula, entendida aqui na sua dimensão simbólica como espaço e o território onde se materializam os processos de aprendizagem, requer esforços intencionais de ruptura paradigmática, favorecendo a construção de racionalidades ampliadas”. Destaca que: “Nossos alunos não são apenas cérebro e memória. São pessoas culturalmente situadas, com aspirações e representações da realidade que definem suas expectativas e possibilidades. São portadores de saberes que precisam ser levados em conta e, se necessário, resignificados” (CUNHA, 2008, p. 8).

Da mesma forma diz Cunha (2008, p. 8-9) “assim, também, é preciso considerar que os professores igualmente são portadores de valores culturais e políticos. São marcados por uma história de formação que os faz reproduzir práticas, muitas vezes sem a necessária reflexão sobre elas, sem analisá-las na sua condição valorativa e teórica”.

Pois conforme ressalta,

A docência é uma atividade complexa. Só quando for reconhecida essa complexidade poderemos avançar em processos de qualificação mais efetivos. Exige saberes específicos que têm forte componente de construção na prática. Entretanto é uma prática que não se repete, é sempre única. Como tal, exige capacidades para enfrentar situações não previstas. Essas serão muito mais sábias quando dispusermos da teoria para melhor compreendê-la; uma teoria que não se coloca em justaposição ou se quer generalizadora, mas como possibilidade de fundamentação que pode iluminar os processos de compreensão do vivido (CUNHA, 2008, p. 9).

Eis a nosso ver, as inquietações e possibilidades do trabalho docente no ensino superior, que envolvem não só os Cursos de Direito, mas os diversos cursos e campos profissionais. Daí a importância do diálogo entre campos específicos na perspectiva de Bourdieu – da interpretação e interrogação entre campos, reflexão que continua necessária a ser desenvolvida.

REFERÊNCIAS

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

- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BOYADJIAN, Gustavo Henrique Velasco. **Núcleos de prática jurídica nas instituições privadas de ensino superior**. Curitiba: Juruá, 2003.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p.17.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria Nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União, Brasília, 1994.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional , 9.394 de dezembro de 1996.
- CUNHA, Maria Isabel. Prefácio. In: CASSIANI, Suzani *et al.* **Lugares, sujeitos e conhecimentos: a prática docente universitária**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2008.
- HORTA, José Luiz Borges. Hécate e o bacharelado em Direito; por uma leitura pós-positivista das novas diretrizes curriculares. In: **Retratos dos cursos jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica**. Paulo Ronay Ávlida Fagundes (org.). Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002, p.153-168.
- LEITE, Denise (org.). **Pedagogia Universitária**. Conhecimento, ética e política no ensino superior. POA: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- LUNARDI, Fabricio Castagna. A função educativa da universidade. Novos paradigmas. In: **Revista Prática Jurídica**. Brasília (DF): Editora Consulex, 2007, Ano VI, n. 64, p. 42-45.
- MARTINEZ, Vinicio C. Estado de Direito Social. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 8, n. 384, 26 jul. 2004. Disponível em : <http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=5494>. Acesso em : 13 out. 2008.
- MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico – Formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.
- MONDARDO, Dilsa. Educação Jurídica: desafios numa era ‘transmoderna’. In: **Retratos dos cursos jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica**. Paulo Ronay Ávlida Fagundes (org.). Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002, p.229-247.
- PILATTI, Luiz Alberto. Pierre Bourdieu: apontamentos para uma reflexão metodológica da história do esporte moderno. In: **Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - Nº 97 - Junio de 2006**. <http://www.efdeportes.com> – Acessado em 12.10.08.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino Jurídico, diálogos com a imaginação** – construção do projeto didático do ensino jurídico. São Paulo: Editora Safe, 2000.

SCURO NETO, Pedro. **Sociologia geral e jurídica**. 5 ed.reform, São Paulo: Saraiva, 2004.

SEGUNDO, Fúlvio Cesar; SCHMITT, Paulo Luís. Ensino da prática jurídica nos cursos de Direito. In: Retratos dos cursos jurídicos em Santa Catarina: elementos para uma educação jurídica. Paulo Ronay Ávila Fagundes (org.). Florianópolis: OAB/SC Editora, 2002, p.249 - 268.

STANICH NETO, Paulo. **Guia do estagiário de direito**. Campinas, SP: Millennium Editora, 2004.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**. SP: Papyrus, 2001.