

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO: REFLEXÕES A PARTIR DE RUBEM ALVES

Luísa Cristina de Carvalho Morais

Resumo: Este artigo tem o objetivo de analisar o exercício da docência no ensino superior, com atenção especial ao curso de Direito. A escolha do tema foi motivada pelo interesse em investigar com maior profundidade o papel do professor enquanto um dos elementos formadores de novos profissionais, bem como a influência que a própria estrutura do ensino gera na postura dos discentes diante do aprendizado. O trabalho contém inquietações e reflexões a partir da obra de Rubem Alves, com foco em um conto específico. Primeiramente, apresentam-se os posicionamentos doutrinários acerca do papel dos educadores e da função das instituições de ensino. Após, são feitas propostas para a melhoria das condições atuais. A conclusão da pesquisa demonstra a complexidade e amplitude do tema, e serve de ponto de partida para novos questionamentos.

PALAVRAS-CHAVE: docência; educação; ensino superior.

TEACHING IN LEGAL HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON RUBEM ALVES

Abstract: This article aims to analyze the practice of teaching in higher education, with special attention to the course of Law. The choice of the topic was motivated by the interest in investigating in greater depth the role of the teacher as one of the formative elements of new professionals, as well as the influence that the very structure of education generates on the attitude of students on learning. The paper contains concerns and reflections from the work of Rubem Alves, focusing on a specific story. Firstly, the doctrinal beliefs on the role of educators and the purpose of educational institutions are presented. Afterwards, proposals to improve the current conditions are made. The conclusion of the research demonstrates the complexity and breadth of the subject and serves as a starting point for new questions.

KEY-WORDS: teaching; education; higher education.

1. INTRODUÇÃO

O trabalho ora desenvolvido propõe retomar a reflexão acerca da docência no ensino superior, em especial o ensino jurídico. Pensar na educação, em geral, ou mesmo restringir a análise ao ensino superior, jurídico ou não, não é, em nenhuma hipótese, tarefa fácil. As inúmeras alternativas de abordagem, os pontos de vista mais variados fundamentados em teorias diversas tornam este trabalho uma caminhada constante, na qual o ponto final existe brevemente, até ser trocado por uma vírgula ou mesmo interrogação.

O consenso, quando surge, dura pouco, e dá lugar a novas abordagens, novas agonias. Os alunos, os professores, a sala de aula, os materiais de estudo, estão em constante mudança, daí a dinamicidade do próprio tema.

O ensino superior, combustível nobre do mercado de trabalho, é significado de status e elevação intelectual, especialmente em um país no qual a grande maioria da população não possui ou sequer cursa o nível superior¹. Apesar disto, as dificuldades e os desafios que se apresentam diariamente aos docentes que atuam neste nicho coincidem, certas vezes, com os problemas enfrentados pelos profissionais dos ensinos médio, fundamental, ou mesmo da educação básica infantil.

A escolha pela análise sob o ponto de vista do ensino superior jurídico, portanto, não torna o presente artigo limitado em sua área de conhecimento. Tampouco esta opção faz com que os pontos de vista dos demais sujeitos envolvidos no processo educativo sejam ignorados.

A curiosidade que levou ao trabalho ora exposto surgiu a partir da participação no V PerCursos Formativos em Docência no Ensino Superior, curso oferecido a docentes e discentes de pós-graduação pelo GIZ, Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino, vinculada à Pró-reitoria de Graduação da UFMG. A proposta do curso é possibilitar uma formação docente aos profissionais da área, uma vez que, frequentemente, a docência no ensino superior começa a ser exercida sem a devida base metodológica, e são os tropeços que ensinam aos docentes qual o caminho a ser seguido.

As ricas discussões protagonizadas pelos participantes do curso, de diversas idades e vivências, geraram reflexões profundas e dúvidas contundentes. O resultado trouxe poucas respostas, uma vez que a certeza não é elemento muito presente neste ramo, mas muitas propostas. Trata-se, portanto, do início de uma longa reflexão, que certamente ultrapassará as

¹ De acordo com o Censo 2010 do IBGE, 25% das pessoas de 25 anos ou mais de idade possuem nível médio completo e superior incompleto, e somente 10,8% delas possuem nível superior completo (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012).

linhas deste texto.

O desafio aqui exposto é de incitar a discussão acerca do tema a partir dos assuntos abordados nos debates ocorridos no curso, e preparar o terreno para o aprofundamento de uma pesquisa que envolverá, posteriormente, análises de campo envolvendo alunos e professores da área do Direito. De início, portanto, o objetivo é despir o tema da extrema cautela e do receio e enfrentar os questionamentos como desafios reais, mas não intransponíveis.

A tarefa de discutir a educação jurídica no ensino superior será cumprida com o auxílio de bibliografia especializada no tema e também de textos que pouco se assemelham ao formalismo constantemente presente nesta área. As páginas seguintes contarão com a contribuição poética, incansável e extremamente pertinente de um dos autores mais relevantes da Literatura Brasileira: Rubem Alves. O trabalho será desenvolvido a partir da obra de Rubem Alves, utilizando especificamente a crônica *Pinóquio* como elemento norteador e vários outros textos do autor como complementação, com o objetivo de enriquecer a exposição.

Primeiramente, será apresentado o conto que servirá como base para o desenvolvimento do artigo. Após, caberá discutir qual é a efetiva finalidade do ensino superior jurídico, bem como os problemas a ele vinculados. Em seguida, o foco será desviado para o professor, seu papel diante do risco da formação de *Pinóquios* e as dificuldades que envolvem o fazer docente. Finalmente, serão apresentadas algumas propostas para evitar que a formatura signifique a transformação do humano em madeira, a padronização dos indivíduos, seguidas pela conclusão, que, longe de significar o encerramento do assunto, buscará incentivar a continuidade de tão profícuas discussões.

2. RUBEM ALVES E O CONTO DO PINÓQUIO ÀS AVESSAS

Rubem Alves, escritor, teólogo, filósofo, psicanalista e educador, questionou em seus escritos, de forma poética e forte, o modelo educacional, fazendo com que suas críticas, além de pertinentes, permanecessem na memória de seus leitores como um zumbido incômodo constante, levando-os a refletir. O foco aqui se volta a um texto específico do autor, que recebeu o nome de *Pinóquio*, escrito no título de maneira espelhada (ALVES, 2000d), em alusão a Lewis Carrol no conto *Alice através do Espelho*, no qual “tudo acontece às avessas” (ALVES, 2000d, P. 82).

Nele o autor brasileiro inverte o clássico conto infantil. Na história do boneco de madeira que sonhava em se tornar menino, segundo Rubem Alves (2000c, p. 69), “a trama progride proclamando que é necessário ir à escola para virar gente. Caso contrário o destino inevitável é virar burro, com rabo, orelhas, zurros e tudo o mais que pertence à burrice”.

Em contrapartida, no início da breve história reinventada, tem-se um menino inocente e feliz, que, despreocupado, aproveitava a vida. Aos poucos, o autor descreve como a sociedade começou a moldar o menino, confirmando a suspeita de que “dentro de cada um de nós mora um Gepeto” (ALVES, 2000c, p. 70). Primeiramente pelo nome, depois pelo início da vida escolar, o afastamento dos brinquedos, a vida adulta. “É preciso ir para a escola. Todos os meninos vão. Para se transformarem em gente. Deixar as coisas de criança. Em cada criança brincante dorme um adulto produtivo. É preciso que o adulto produtivo devore a criança inútil” (ALVES, 2000d, p. 83).

O menino estudou, aprendeu vários nomes, definições, fórmulas, datas e fatos históricos, mesmo sem compreender sua utilidade. Com o tempo, veio a ganância, o interesse pelo poder e pelo status, e o menino, que crescia, descobriu que seu estudo poderia levá-lo a isto. O preço do sucesso: “dedicação total ao saber” (ALVES, 2000d, p. 86). A trama é concluída de maneira ao mesmo tempo triunfal e incômoda: na formatura (palavra, inclusive, bastante conveniente) daquele menino que inicialmente era humano. E sua transformação se completa: torna-se um boneco de madeira: “E os milhares de bonecos iguais, de pé, não paravam de tamanquear os seus aplausos ao novo irmão, enquanto gritavam o seu nome: 'Pinóquio, Pinóquio, Pinóquio...’” (ALVES, 2000d, p. 86).

A escolha deste conto como ponto de partida para a análise da docência no ensino superior jurídico justifica-se pela inquietação que ele desperta. Explorando-se a escrita poética de Rubem Alves, pode-se dizer que, ao longo da graduação, os estudantes vão sendo entalhados, modelados, engessados, para, após a formatura, corresponderem ao padrão esperado. A padronização do ensino é uma das grandes críticas do autor, assim como o foco do sistema de ensino no professor, e não no aluno.

A descrição de Rubem Alves, apesar de fictícia, é capaz de conectar o leitor à realidade. A discussão que se segue abordará alguns dos assuntos ligados ao exercício da docência no ensino superior enquanto processo de *criação de bonecos de madeira*, analisando em especial o curso de Direito.

3. ENSINO SUPERIOR JURÍDICO: aprender para quê?

Discutir acerca da educação no ensino superior implica, inicialmente, questionar o papel da universidade. Segundo Selma Garrido Pimenta e Léa das Graças Camargos Anastasiou (2010, p. 161-162):

Entendemos a universidade como instituição educativa cuja finalidade é o permanente exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão; Ou seja, na produção do conhecimento por meio da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos, de seus resultados na construção da sociedade humana e das novas demandas e desafios que ela apresenta.

[...]

Em sua relação com a sociedade, a universidade desempenha papel de antagonismo e de complementaridade, ou seja, conserva e transforma.

Acerca do ensino universitário, as autoras completam (ANASTASIOU; PIMENTA, 2010, p. 81):

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisa-los, confrontá-los, contextualizá-los.

Nota-se que os trechos apresentados demonstram ser a universidade um espaço de aperfeiçoamento de mentes dinâmicas e questionadoras, capazes de integrar conhecimento de forma crítica para produzir mais conhecimento. A proposta é, sem dúvida, muito atraente. Contudo, não é desta forma que ela se apresenta na prática, ao menos no que tange ao curso de Direito.

O ensino do Direito não é tarefa fácil. Os professores do curso têm a tarefa de passar aos alunos conhecimentos jurídicos muito variados, ensiná-los sobre as leis, os princípios, as possíveis interpretações, as falhas, contradições e relações com disciplinas conexas. São 5 anos de estudo para que supostos juristas sejam soltos na selva chamada mercado de trabalho. As situações que serão enfrentadas por estes novatos não têm suas respostas em livros ou códigos, e a capacidade de relacionar o que foi estudado com os testes do cotidiano é que demonstrarão o quanto foi apreendido, o quão relevante foi a educação.

O arripio surge quando não são chamados juristas, e sim *operadores do Direito*. A frieza do termo, e a mecanicidade que ele denota remetem ao boneco de madeira de Rubem

Alves, que foi perdendo sua humanidade no decorrer dos anos de estudo. Talvez aí esteja uma diferença: uns se formam juristas, outros, operadores do Direito. Todavia, considerando a atual situação do ensino, os juristas parecem ser a exceção.

Cabe questionar, assim, o que ocorre durante os anos da graduação. O curso de Direito possui um conteúdo farto, complexo, e integrado com diversas áreas. Porém, apesar desta amplitude, tem-se que (ALMEIDA; CAMARGO; SOUZA, 2013, p. 20):

Tradicionalmente, o ensino do Direito sempre deu um peso maior às disciplinas dogmáticas e, quando propôs a introdução de disciplinas zetéticas, o fez sem maior preocupação de articulação com a dogmática, muitas vezes em uma clara hierarquização de saberes nos quais os conteúdos dogmáticos eram priorizados.

Assim, não obstante as disciplinas zetéticas serem, com frequência, essenciais para que a aplicação das dogmáticas na realidade seja feita de forma justa e razoável, elas não são valorizadas, ao menos não da forma merecida. O que normalmente ocorre nos cursos de Direito é somente uma iniciação com matérias zetéticas, que, muitas vezes, são tratadas pelos estudantes, e, lamentavelmente, também por alguns professores, como assuntos de menor relevância. Em seguida, iniciam-se as matérias dogmáticas, que buscam ensinar ao aluno os conteúdos legais, às vezes integrados com diferentes entendimentos, interpretações da norma, outras vezes de forma literal, mera repetição do texto da lei.

Entretanto, vale observar que “o tempo do Direito é muito mais lento que o tempo da sociedade” (ALMEIDA; CAMARGO; SOUZA, 2013, p. 20). A realidade está sempre adiantada, e o que as leis trazem é fruto do aprendizado anterior. Nada há de ilógico ou problemático nisto. Primeiramente vem a experiência, depois, a mudança. A complicação aparece quando o profissional, diante de uma situação cuja resposta não lhe vem pronta, não consegue encontrar uma solução, não tem capacidade de adaptação e raciocínio. Neste momento, questiona-se a utilidade dos 5 anos de estudo.

Até mesmo porque, quando se trata do conhecimento contemporâneo, é imprescindível lembrar que ele (BERNHEIM, 2008, p. 8):

apresenta, entre outras características, as do crescimento acelerado, maior complexidade e tendência para a rápida obsolescência. O que tem sido chamado de explosão do conhecimento é um fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo, no sentido de que o volume de conhecimento disciplinar aumenta e, ao mesmo tempo, surgem novas disciplinas e subdisciplinas, algumas das quais transdisciplinares. Por isso falamos também em explosão epistemológica.

Apesar da exigência da própria realidade, que demanda uma educação multifacetada, o que ainda se vê nos cursos de Direito é, como já foi dito, grande valorização de disciplinas

dogmáticas, que ocupam a maior parte do curso. Ocorre que, o aprendizado isolado de leis é arriscado e ineficiente, visto que a mudança no texto acarreta imediata desatualização daquele que estudou o assunto. Além disso, aquele que se formou com um estudo predominantemente dogmático é, em regra, menos adaptável a situações peculiares, que não se resolvem com simples análise legal. Considerando o mencionado anteriormente, a sociedade está sempre à frente do Direito, e este, para se adaptar, precisa da antropologia, da sociologia, da filosofia, da história etc. Neste sentido, Valente e Viana afirmam (2010, p. 222):

Ao ensino superior cabe a missão de formar profissionais críticos e reflexivos, aptos a viverem em um mundo de constantes transformações, capazes de construir novos conhecimentos baseados em informações do mundo ao seu redor, e dotados de profundo senso ético e humano. Para tanto, o professor deve estar preparado, dotado das competências necessárias a um ensino transformador.

Diante de um mercado de trabalho cada vez mais seletivo, e do aumento no número de profissionais da área em virtude do surgimento de inúmeras faculdades de Direito², tem-se que o estudante deve aprender integrar conhecimentos e a pensar por si mesmo, indo além do texto, ou mesmo da disciplina. O ensino superior jurídico deveria ter a finalidade de preparar o estudante para enfrentar situações variadas, para conseguir raciocinar utilizando o conhecimento adquirido para encontrar soluções e respostas que não necessariamente existiam no momento do estudo. Entretanto, ainda não é isso que se vê. O professor é um dos sujeitos responsáveis por promover esta mudança. Cabe questionar, portanto, qual é o papel dele, e quais são as dificuldades por ele encontradas para contribuir positivamente para a formação de indivíduos capazes de se adaptar ao mercado de trabalho.

4. O PAPEL DO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E OS DESAFIOS DA PROFISSÃO

Diante do questionamento acerca da função do docente do ensino superior, tem-se que a resposta mais simples e imediata, praticamente instintiva, é: ensinar os alunos. Porém, para ensinar é preciso saber *como* ensinar, e não somente *o quê*.

O estudo das teorias sobre ensino e aprendizagem no ensino superior é de extrema relevância para que o profissional da educação consiga lidar com este desafio de transmissão

² Em 2010, o Brasil tinha, sozinho, mais faculdades de Direito do que o restante dos países no mundo (ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 2010).

de conteúdo sem limitar a capacidade de raciocínio e produção de conhecimento dos alunos. Ocorre que, em regra, o professor do ensino superior não possui uma base metodológica satisfatória acerca do fazer docente.

Nos cursos de Direito, a situação não é diferente. O que se vê com frequência são professores com formação acadêmica sólida, titulações de destaque, e pouco ou nenhum conhecimento acerca de metodologias de ensino. Salvo os integrantes da área da Educação, o aprendizado docente, muitas vezes, é exclusivamente empírico: o professor entra em sala de aula e lá verifica, na prática, o que funciona ou não. Como afirmam Ferenc e Mazukami (2005, p. 6), o docente iniciante raríssimas vezes possui conhecimento pedagógico, seu aprendizado normalmente vem da observação dos professores que teve e no decorrer de sua própria experiência, com o que concordam Valente e Viana (2010, p. 210):

Diferente do professor do ensino de nível médio, cuja formação pedagógica deve ser desenvolvida no curso de Licenciatura, o professor do nível superior, embora quase sempre sendo Mestre e/ou Doutor, nem sempre tem aproximação com as abordagens ou concepções de ensino-aprendizagem que o habilitem a exercer a docência com a mesma eficiência com que exerce sua profissão de origem.

A educação para a docência no ensino superior é frequentemente negligenciada, quando deveria ser incentivada ou mesmo exigida. Prova da desvalorização da efetiva formação de professores para exercerem a profissão é que há a exigência feita aos docentes do ensino superior no que diz respeito à produção acadêmica, quesito que, se não cumprido conforme determinado, pode ameaçar o próprio cargo do professor, mas inexistente a obrigatoriedade de participação em cursos de docência ou mesmo de produção de trabalhos na área.

Contraditoriamente, existe a obrigatoriedade de produzir conhecimento altamente qualificado, mas não há obrigatoriedade semelhante para que o docente seja mais bem capacitado para exercer a função primeira de sua profissão. O exercício do cargo de professor acaba tendo como prioridade outras atividades, e a preparação das aulas, o auxílio aos alunos, a busca por conhecimento que possibilite melhorias didáticas, são relegados a segundo plano. Rubem Alves (2004, p. 28-29) destaca a face cruel desta contradição, que, embora nem sempre presente esta intensidade, não deixa de ser verdadeira:

Lembro-me de uma brincadeira séria que corria entre os professores de uma de nossas universidades mais respeitadas. Diziam os professores que, para que a dita universidade fosse perfeita, só faltava uma coisa: acabar com os alunos... Brincadeira? Psicanalista não acredita na inocência das brincadeiras. Com isso concordam os critérios de avaliação dos docentes, impostos pelos órgãos

governamentais: o que se computa, para fins de avaliação de um docente, não são as suas atividades docentes, relação com os alunos, mas a publicação de artigos em revistas indexadas internacionais.

[...]

Num universo assim definido pelo discurso dos burocratas o aluno, esse aluno em particular, cujo pensamento é obrigação do professor provocar e educar, se constitui num empecilho à atividade que realmente importa. Os raros professores que têm prazer e se dedicam aos seus alunos estão perdendo o tempo que poderiam dedicar aos seus artigos.

Assim, o que se exige do professor, primeiramente, não está relacionado com sua habilidade didática, sua capacidade de transmitir conhecimento e também auxiliar o aluno a produzir seu próprio conhecimento. Segundo Maria Isabel da Cunha (2000, p. 45): “Há um imaginário nessa perspectiva que concebe a docência como atividade científica, em que basta o domínio do conhecimento específico e o instrumental para a produção de novas informações para que se cumpram seus objetivos”. A falta de tempo para se dedicar à atividade de ensinar leva o docente a se acomodar naquilo que lhe permite conciliar melhor todas as suas tarefas. As aulas expositivas, em regra mais fáceis de serem planejadas, ganham preferência.

No caso do ensino jurídico, o problema é ainda maior, pois, com o crescente número de graduandos cujo objetivo profissional é prestar concurso público, há também uma preferência dos próprios alunos por uma aula mais dogmática, visto que as provas dos concursos tendem a avaliar muito mais a capacidade de memorização do candidato do que sua desenvoltura para encontrar soluções para problemas complexos. A tradição do ensino nos cursos de Direito em dar prioridade às aulas expositivas moldou tanto alunos quanto professores. Estes não costumam buscar outras formas de ensinar e aqueles normalmente reclamam e perdem o interesse quando a aula desvia dos padrões.

Além do problema do conflito do docente entre *publicar* ou *ensinar*, que leva à pouca ou nenhuma formação deste docente para atuar em sala de aula, da falta de interesse dos próprios alunos quando a aula apresenta formato diferenciado, o próprio sistema educacional como um todo também não favorece a inovação e a busca pela formação de indivíduos mais questionadores.

O aluno aparece como “receptor, assimilador, repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor” (MASETTO, 2003, p. 2). O foco está na importância de notas altas, como se elas identificassem o estudante mais apto, mais bem sucedido. Entretanto, muitas vezes as provas testam a capacidade de repetição do que foi passado pelo professor, informações memorizadas de forma transitória, superficial. A forma de avaliar os alunos de graduação é, em regra, pouco eficiente para demonstrar quem será um bom profissional.

Formar meros repetidores do que está escrito, seres capazes de memorizar e reproduzir com espantosa semelhança o que já foi dito, o que está consta de códigos e livros, é exercer a docência erroneamente. É preciso ter sempre em mente que “embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 23). A função do docente “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47).

Um professor que não está atento à sua atuação não faz nascer nos alunos a vontade de estar em sala de aula e de efetivamente aprender. Tal aprendizado, destaca-se, não deve moldar o aluno, mas dar-lhe as ferramentas para que ele faça, por si mesmo, a forma que desejar, utilizando-se, para isto, da base teórica que adquiriu com o auxílio docente.

O papel do docente não é atuar como fonte de saber. “O saber sedimentado nos poupa dos riscos da aventura de pensar” (ALVES, 2000a, p. 29). A afirmação segundo a qual cabe ao professor passar aos seus alunos o que sabe é perigosa. Dar respostas certas, prontas, a situações que podem ser exploradas, não é ensinar, mas sim apresentar aos alunos elementos para memorização, limitar a capacidade dos discentes de buscar autonomamente as respostas, instigados pelas provocações do professor, uma vez que, conforme Rubem Alves (2000b, p. 78):

O pensamento é como a águia que só alcança voo nos espaços vazios do desconhecido. Pensar é voar sobre o que não se sabe. Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas.

Paulo Freire (1996, p. 86) destaca que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do *movimento* de seu pensamento. [...] Seus alunos *cansam*, não *dormem*”. Ou seja, cabe ao docente instigar os alunos, despertar neles a curiosidade e estar disponível para auxiliá-los na busca pelo conhecimento.

5. SUGESTÕES PARA UMA MUDANÇA POSSÍVEL

Diante do que já foi apresentado, é evidente que muito ainda precisa ser feito para que as formaturas não sejam o ápice da transformação dos *meninos* em *Pinóquios*. Sem a

intenção de simplificar os problemas, mas buscando encontrar ao menos o início das soluções, apresentam-se algumas propostas.

Com relação à grade curricular dos cursos de Direito, algumas mudanças talvez possam fazer a diferença no que diz respeito à capacidade de raciocínio e problematização do aluno. Neste sentido, afirmam Almeida, Camargo e Souza (2013, p. 22-23):

É preciso insistir que não se trata necessariamente de criação de novas disciplinas ou de aumento de carga horária das disciplinas já existentes, como Sociologia, Ciência Política e Filosofia; mais do que isso, é preciso integrar o seu processo de ensino-aprendizagem à formação de um profissional do Direito, sem hierarquizações entre essas disciplinas e as disciplinas jurídicas, e sem interações lineares e pouco problematizadas entre elas. Um curso pode fazer isso mudando não só o programa de ensino de Sociologia Jurídica, mas também o de Direito dos Contratos, por exemplo. Outra opção seria a oferta de conteúdos extradisciplinares e o incentivo à organização de grupos de estudos e pesquisas que abordassem essas conexões, com orientação de professores ou pesquisadores.

Desta forma, é possível integrar disciplinas dogmáticas e zetéticas, incentivando os alunos a raciocinar a partir do conteúdo. Considerando, ainda, o fato de que o conhecimento dos fundamentos, princípios gerais, características específicas das disciplinas dogmáticas permite uma melhor adaptação às mudanças que naturalmente ocorrem nos textos legais, os autores completam (ALMEIDA, CAMARGO, SOUZA, 2013, p. 23):

Será que não poderia haver a possibilidade de se ter Teoria Geral dessas disciplinas nos primeiros anos e depois optarmos por algumas matérias e direcionarmos o curso para áreas em relação às quais temos maior interesse? Ou que, após semestres iniciais de Teoria Geral de cada uma dessas áreas, o ensino das disciplinas específicas fosse mais focado em resolução de problemas práticos dessas áreas, e menos baseado na replicação da estrutura dos textos legais?

Se houvesse a flexibilização da grade curricular, em uma dessas duas perspectivas, os estudantes teriam mais tempo de se atualizarem dentro da própria graduação e estariam, talvez, mais aptos a atenderem as demandas sociais por estarem mais bem instrumentalizados em suas áreas de preferência, não apenas por meio de “aprendizagem” da legislação, mas também por meio dos estudos práticos e aplicados, por exemplo, com recurso à jurisprudência e a casos simulados.

Masetto (2003, p. 2) propõe mudança de paradigma: “substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”, e explica (2003, p. 4):

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o Ensino Superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central, de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem: buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, que essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de

informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno.

Na lógica da ênfase na aprendizagem, o trabalho pedagógico em sala de aula pode e deve ir além da aula expositiva, mas isso não quer dizer que esta deve desaparecer do plano de aula. Porém, ela precisa conviver com outras técnicas de transmissão de informações, que incentivem o raciocínio do discente e a busca autônoma pelo conhecimento.

Além disto, nenhuma modalidade de aula exclui o estudo do aluno fora de sala de aula, essencial para a participação dele em aulas mais dinâmicas, que envolvam discussões e trabalhos em grupo. Daí a relevância da construção de uma cultura do estudo pelo professor. No mesmo sentido, a anotação do que foi falado em sala e a releitura pelo discente não é suficiente para retenção de um conhecimento efetivo. A leitura da doutrina torna o aluno capaz de questionar, e de participar das aulas, mas nem sempre ela acontece.

Aulas que não são unicamente expositivas são muito mais desafiadoras para o docente, e demandam mais tempo para serem planejadas. Elas exigem muito mais do que o domínio técnico da matéria. É preciso ser capaz de organizar e controlar discussões, verificar o andamento dos trabalhos, saber quando o rumo das atividades não está conforme esperado. Enfim, para inovar em sala de aula, é preciso também se desprender das amarras do professor tradicional, cujas habilidades concentram-se em expor a matéria e, quando muito, responder a dúvidas.

Para ser capaz de inovar na forma de ensinar é importante compreender como o estudante universitário efetivamente aprende, como as informações são processadas, o que é armazenado e o que é simplesmente descartado. O fato de que o conhecimento precisa ser significativo para que o estudante adulto o memorize e compreenda é muito relevante. A efetiva aprendizagem exige o retorno ao conteúdo, com abordagens e níveis de dificuldade diferenciados, bem como a vinculação deste conteúdo às emoções e à realidade do estudante.

Identificar facilidades e dificuldades dos alunos a saber como conjugá-las para produzir conhecimento é também um desafio do professor. A forma como os alunos aprendem é influenciada por fatores biológicos, psicológicos e ambientais. Aulas meramente expositivas, por exemplo, apesar de relevantes, não problematizam o tema exposto, não levam à reflexão que auxilia na fixação do conteúdo.

“Toda aprendizagem para que realmente aconteça precisa ser significativa para o aprendiz, Isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo: ideias, inteligência, sentimentos, cultura, profissão, sociedade” (MASETTO, 2003, p. 4). É claro que o docente não consegue controlar todos os fatores que garantem uma aprendizagem efetiva, mas é

possível aperfeiçoar as aulas e as avaliações para que indivíduos de vivências e preferências variadas consigam ser avaliados de forma mais justa e sejam capazes de aprender verdadeiramente.

Esta mudança de abordagem pode, aos poucos, reduzir a apatia dos estudantes de Direito, a partir do momento que estes passem a perceber que o aprendizado é mais eficiente quando adquirido de forma mais dinâmica e autônoma, em aulas práticas, dinâmicas, que contenham, por exemplo, trabalhos em grupo, discussão e encenação de casos, elaboração e resolução de questões etc.

O professor, para que seja capaz de desenvolver suas aulas neste sentido precisa de uma formação pedagógica. Daí a relevância da participação dos docentes em cursos de formação de professores, e o estudo das teorias pedagógicas, independentemente da área de conhecimento. Além disso, os programas de pós-graduação *stricto sensu* podem valorizar mais a formação docente, que não deve se resumir ao estágio de docência, feito, inclusive, apenas por alguns pós-graduandos. Assim como há a exigência da pesquisa para os docentes do ensino superior, deve haver a obrigatoriedade do estudo pedagógico como pré-requisito para o exercício do cargo.

É essencial que o docente tenha em mente que não cabe a ele meramente transferir informação aos discentes. No mundo atual, a informação está sempre presente, em grande quantidade, e com fácil acesso. Para simplesmente obter informação, o aluno não precisa do professor, pois (CUNHA, 2000, p. 48):

É absolutamente evidente que o acesso à informação cada vez mais prescinde da instituição escolar/universitária. A revolução tecnológica está produzindo ‘a fórceps’ uma nova profissionalidade docente. Não há mais lugar para a clássica percepção do professor como principal fonte da informação, depositário da verdade e das certezas, que, na frente dos alunos, esmera-se para transmitir tudo o que sabe. Manter esse paradigma é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias.

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos. Venho defendendo que é nessa direção que precisamos reconstruir a função docente, aceitando o desafio de uma nova perspectiva para a profissionalização. Essa posição coincide com as teorias contemporâneas, que procuram ressignificar o saber docente tanto no campo dos conhecimentos como no campo da subjetividade.

No que tange à avaliação: “O processo de avaliação deverá estar integrado ao processo de aprendizagem, de tal modo que funcione como elemento motivador da aprendizagem, e não como um conjunto de provas e/ou trabalhos que apenas verifiquem se o

aluno passou ou não” (MASETTO, 2003, p. 16).

É claro que, tendo em vista o grande número de alunos, o parâmetro da nota fica difícil de ser abandonado, pois dá maior objetividade à avaliação. Entretanto, é possível flexibilizar a forma de avaliação, e também não vincular todas as atividades que testam conhecimento à nota. Considerando que cada indivíduo tem suas especificidades, dificuldades e interesses, as avaliações deveriam, ao menos, variar de formato ao longo do período letivo.

É preciso seguir em frente mesmo com os obstáculos, ainda que os resultados sejam lentos, ainda que a realidade esteja moldada para a formação de mais *bonecos de madeira*. É evidente que estas propostas não são simples de serem executadas, tampouco são livres de críticas. Porém, a mudança há que ser iniciada em algum momento. Como bem destaca Rubem Alves: “Espero que haja um dia em que os alunos sejam avaliados também pela ousadia de seus vãos” (ALVES, 2000a, p. 30).

6. CONCLUSÃO

A pesquisa desenvolvida ao longo dos capítulos anteriores leva à conclusão de que o docente do ensino superior, especialmente no campo do direito, enfrenta, hoje, várias dificuldades para exercer sua profissão de forma a efetivamente contribuir para a formação de indivíduos autônomos, questionadores e capazes de se adaptar diante das adversidades.

Adotar uma postura diferente e inovadora em sala de aula é, sem dúvida, *nadar contra a maré*, enfrentar críticas tanto daqueles docentes que não estão dispostos a efetivamente ensinar quanto dos alunos, que já se acostumaram ao papel de *receptores e repetidores* de informações. Aulas voltadas para a produção do verdadeiro conhecimento, são mais trabalhosas, tanto para os professores quanto para os alunos. Há que se ter disposição para planejar, estudar, pesquisar, refletir. E conciliar estas tarefas com as demais exigências da docência e de outra atividade profissional exercida em conjunto, situação muito comum na área jurídica, é um grande desafio.

Todavia, ainda que tortuoso o caminho, ele deve ser trilhado. O conto do *Pinóquio* apresentado no início do texto impressiona principalmente por gerar uma correspondência quase que imediata com a realidade. E o choque inicial precisa ser transformado em impulso. A educação superior não pode ser uma fábrica de *bonecos de madeira*, seres padronizados sem capacidade criativa. O que se exige dos profissionais atuais, em qualquer área, é

exatamente o contrário. O domínio isolado de algum assunto fica rapidamente obsoleto. É preciso ensinar os alunos a serem flexíveis, proativos, capazes de integrar os conhecimentos que possuem.

Embora ainda existam muitos *Pinóquios* e *Gepetos*, há também os apaixonados pelo fazer docente, que não permitem que a *transformação em madeira* ocorra em todos. Ser professor não é uma tarefa fácil. Enfrentar as adversidades e seguir em frente exige muito mais do que uma alta qualificação acadêmica: exige paixão. E são estes profissionais apaixonados que têm o poder de impedir que a formatura seja sinônimo de *colocação em fôrmas*, transformando-a em *criação de asas*.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Frederico de; CAMARGO, Sarah Bria de; SOUZA, André Lucas Delgado. Direito e Realidade: desafios para o ensino jurídico. *In*: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez. **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 20-32.

ALVES, Rubens. “Boca-de-forno”. *In*: ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 27-31.

_____. As receitas. *In*: ALVES, Rubens. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 77-82.

_____. Não é próprio falar sobre os alunos. *In*: ALVES, Rubens. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004, p. 24-29.

_____. O currículo dos urubus. *In*: ALVES, Rubens. **Estórias para que gosta de ensinar**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000, p. 69-74.

_____. Pinóquio. *In*: ALVES, Rubens. **Estórias para que gosta de ensinar**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2000, p. 81-86.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUI, Marilena de Souza. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: UNESCO, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, Marília Costa. **Professor do ensino superior**: identidade, docência e formação. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 45-51.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes; MIZUKAMI, Maria das Graça Nicoletti. Formação Universitária de Professores, docência universitária e o aprender a ensinar. *In*: UNESP. **MODOS DE SER EDUCADOR: ARTES E TÉCNICAS CIÊNCIAS E POLÍTICAS. VIII CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES**. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/e-book%20viii%20cepfe/LinksArquivos/10eixo.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2014, p. 3-11.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**: Trabalho e Rendimento; Educação e Deslocamento. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000011363712202012375418902674.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2014.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, Antônio. **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária. Ed. Cortez: Mackenzie, 2003, p. 1-17.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Brasil, sozinho, tem mais faculdades de Direito que todos os países**. Disponível em: <http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>. Acesso em: 1 ago. 2014.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcanti; VIANA, Ligia de Oliveira. O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. *In: Praxis Educacional*. Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. vol.6. n.9. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 209-226.