

O PACTO DE MEDIOCRIDADE NO ENSINO JURÍDICO SOB VIÉS DO CICLO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA REFLEXIVA

THE PACT OF MEDIOCRITY IN THE LAW TEACHING AND THE PEDAGOGICAL PRAXIS CICLE

*Adriana de Lacerda Rocha**

RESUMO

Este texto tem de base projeto de pós-doutorado de pesquisa iniciado em 2014 na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, cujo foco é reavaliar, sob viés da proposta do ciclo da práxis pedagógico, os dados da pesquisa etnográfica realizada em 2009 com todos os professores de Direito das faculdades da grande Florianópolis. Assim, este artigo inicia o diálogo relacionando a resposta à pergunta sobre existência do pacto de mediocridade no ensino jurídico com o ciclo da práxis pedagógica. Ressaltamos aqui a relevância da compreensão deste ciclo para superação deste pacto e a responsabilidade docente nesse contexto. Os referenciais epistemológicos do estudo são a epistemologia da prática da teoria do professor reflexivo de Donald Schön e António Nóvoa e o racionalismo crítico de Karl Popper. Desejamos com esse primeiro ensaio contribuir para o aprimoramento dos docentes de Direito a fim de estimulá-los a melhorar sua *práxis* pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Pacto de Mediocridade; Professor de Direito; Professor reflexivo; Ciclo da Práxis pedagógica.

ABSTRACT

This article has the basic design postdoctoral research started in 2014 at the Federal University of Santa Catarina - UFSC, wich focus is to reassess, under the proposal of the pedagogical praxis cycle bias, data from ethnographic research conducted in 2009 with all law professors of the faculties of Florianópolis. Thus, this article starts dialogue relating the response to the question about the existence of the covenant of mediocrity in legal education the cycle of pedagogical praxis. We emphasize here the importance of understanding this cycle to overcome this covenant and the teaching responsibility in this context. The epistemological frameworks of the study are the epistemology of reflective practice theory professor Donald Schön and Antonio Nóvoa and critical rationalism of Karl Popper. We hope with this first trial contribute to the improvement of the teaching of law in order to encourage them to improve their pedagogical praxis.

KEYWORDS: Pact of mediocrity; Law teacher; Reflective teacher; Pedagogical praxis cicle.

* Pós-doutoranda em Direito pela UFSC-Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Doutora em Direito, Estado e Sociedade pela UFSC - Universidade Federal do Estado de Santa Catarina. Mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/RJ. Advogada *pro bono* da UNICIN - União das Instituições Conscienciocêntricas Internacionais, professora universitária e professora voluntária do IIPC – Instituto Internacional de Projeciologia e Conscienciologia.. Conselheira do CIAJUC – Conselho Internacional de Assistência Jurídica da Conscienciologia da UNICIN, verbetógrafa da enciclopédia da Conscienciologia, autora, dentre outros, do livro “O professor reflexivo e o professor de Direito: uma pesquisa de caráter etnográfico”. adriana.rocha@kiwiocas.net

1 INTRODUÇÃO

Neste trabalho ressaltamos aspectos da teoria do professor reflexivo com propósito de inseri-la na apresentação do ciclo de práxis pedagógica. Aspiramos ajudar o professor de Direito, principalmente aqueles que estão cientes do pacto de mediocridade no ensino jurídico brasileiro e desejam mudar sua atuação.

Este texto volta-se, portanto, para aqueles professores que se empenham em quebrar o pacto de mediocridade subjacente ao ensino jurídico nacional e que estão destemidos em enfrentar o turbilhão de reclamação da equipe discente que só se volta para aqueles que violam este pacto silencioso, se omitem em exigir daqueles docentes medíocres (AGUIAR, 2004, p. 188), e preferem nivelar por baixo para evitar confrontações ou mais esforço em sua atuação docente.

O pacto de mediocridade é definido como a pedagogia do fingimento onde o professor finge que ensina e o aluno finge que aprende (WERNECK, 1992). Pode ser traduzido como a política de “não ser incomodado” (ambas as partes preferem manter assim sua “relação contratual” na educação jurídica).

Esta condição de fingimento e de mentira pode ser traduzida, dentre outras, na situação em que o professor está em sala, no entanto, não há qualquer ensino (WERNECK, 1992, p. 15). Nas palavras de alunos, é traduzida pelas expressões (ALVES, 2013): “o professor enrolou a aula inteira”, “o professor entrou em sala, passou a matéria e foi embora”; “a aula dele foi um “show”, mas não entendi nada”; “a professora simplesmente ditou o ponto”.

O pacto de mediocridade se traduz pela falta de profissionalismo, especificamente, em relação ao professor de Direito, pelo fato deste não saber o que significa práxis pedagógica, e, conseqüentemente, não assumir, efetivamente e eficazmente, sua profissionalidade docente.

Conseqüência da manutenção desta condição é que o professor de Direito, na grande maioria, transmite imagem de não serem bons professores e que há falta de responsabilidade nesta seara.

Isto é refletido em sala de aula pois o professor prefere nada exigir, algo comumente existente “nas escolas de direito particulares e isoladas” (ARRUDA JR, 1989, p. 27).

Em 2009, durante doutoramento na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, realizamos pesquisa para comprovar (ou refutar) diversos aspectos apresentados por pensadores da área do ensino jurídico nos últimos 30 anos no Brasil, dentre eles, a existência ou não do pacto de mediocridade.

Esta questão foi objeto de pergunta do questionário e seu resultado revelou que admitem haver este pacto, mas negam, veementemente, que em suas aulas o pacto esteja presente (ROCHA, 2012), ou seja, não se julgam responsáveis por ele.

Reforçamos que os resultados da pesquisa mostraram claramente que os professores de Direito (da área pesquisada) não refletem sobre sua prática pedagógica (SCHÖN, 2007), não sendo, portanto, professores reflexivos segundo este paradigma. Em geral, eles têm uma visão da prática diferente da teoria e isto está ressaltado em relação ao pacto de mediocridade.

Voltamos a dizer, são muitos os professores e pensadores dedicados à educação em Direito que estão deveras incomodados, cada vez mais, com o que acontece no ensino do Direito, principalmente com a sua massificação e a conseqüente e crescente desqualificação.

Por estas razões, o objetivo aqui é detalhar alguns pontos relacionados ao pacto de mediocridade partindo da proposta do ciclo da práxis pedagógica visando colaborar com a equipe docente da área de Direito que sabe da existência desta infeliz situação presente no ensino jurídico do país e deseja trabalhar para sua modificação.

2. Autorreflexão Docente e a práxis pedagógica

A fim de sair deste ciclo alimentador do pacto de mediocridade o professor reflexivo tem papel fundamental.

O docente reflexivo é aquele que tem mente interrogativa, crítica. Ele cria, exerce um papel insubstituível no avanço e na construção de profissionais conscientes a respeito de sua responsabilidade social e de um Direito mais abrangente.

Segundo Dewey, todo pensamento reflexivo trás a necessidade de análise das bases das crenças pessoais e o questionamento sobre a sua validade ou não (DEWEY, 2010). Para o autor, este tipo de pensamento é o que verdadeiramente educa. Dewey (2010) afirma que na organização do pensamento reflexivo, uma observação ou percepção dá início a uma

sequência de ideias que permanecem interligadas em cadeia e em movimento contínuo objetivando um determinado fim.

O professor reflexivo é aquele que sabe se preparar para ser docente, buscando a todo momento os conhecimentos e as habilidades exigidas para o desempenho desta profissão, que vão além do conhecimento científico da disciplina que ministra.

A docência – principalmente a reflexiva – exige conhecimentos específicos para seu exercício adequado, e a afirmativa que “ensinar se aprende ensinando” reflete uma visão não profissional (ZABALZA, 2004).

O professor de Direito, perpetuador da aula “estilo coimbrão” se recusa a assumir o papel professor democrático, interativo e participativo. Ele opta por reforçar a figura do sábio, conhecedor das leis e normas, portanto, sábio também em relação ao papel docente sem necessidade de atualização do conhecimento.

Neste quadro, se afasta do professor reflexivo que lhe exige tempo de preparo de aula, pensamento crítico e detalhado sobre todos aspectos que envolvem cada turma sua (cada qual com sua peculiaridade).

Este detalhamento exige preparação minuciosa de plano de aula que, por sua vez, requer adaptação a cada surpresa que surgir, visando o aprendizado verdadeiro do aluno e sanar seus questionamentos mais complexos.

Em contrapartida, diante de um professor reflexivo, o aluno vai necessitar de tempo para o estudo e à pesquisa no sentido de buscar aprofundar o conhecimento do que foi ou será ministrado em sala de aula.

A maioria deles, por terem inúmeros compromissos profissionais e/ou familiares, buscam por facilidades e estimulam a docência que simplifiquem seus estudos e reduzam este processo à simples audição de aulas-palestras, que lhes permitam decorar textos recortados distribuídos pelos professores ou transcrição de aulas fornecidas por outros alunos. Estas são as matrizes dos conhecimentos na docência baseada no pacto da mediocridade e afastada da docência reflexiva.

A docência tradicional, principalmente a não reflexiva, mantém o ensino autista, isolado das experiências do mundo real, não qualificando os alunos para refletirem, enfrentarem e superarem por si próprios suas futuras experiências.

A respeito do papel do formador, Alarcão (1996, p. 18-19) coloca

nesta óptica, o papel do formador não consiste tanto em ensinar como em facilitar a aprendizagem, em ajudar a aprender. Schön retoma assim a pedagogia deweyiana, e também rogeriana, ao afirmar que não se pode ensinar ao aluno aquilo que ele vai ter necessidade de saber, embora se possa ajudá-lo a adquirir esse conhecimento. Esta verdade é tanto válida neste contexto quanto é certo que a competência profissional implica um conhecimento situado na acção, [...] um conhecimento que depende, entre outras coisas, da capacidade do profissional para apreciar o valor das suas decisões e as conseqüências que delas decorrem.

Cunha (2008, p. 475) sintetiza a complexidade da docência reflexiva e a preemência de mudança de postura docente tradicional esclarecendo

Protagonizar a mudança na direção aqui defendida envolve esforços intencionais. É preciso assumir [...] os pressupostos da ruptura paradigmática. E essa se faz com [...] imprescindível vontade de fazer diferente. A autoridade docente, historicamente alicerçada no domínio do conhecimento disciplinar específico, precisa ampliar essa legitimidade pela base dos conhecimentos pedagógicos que caracterizam a profissão do professor.

A postura de autoridade democrática (RODRIGUES, 1988), é ressaltada pela docência reflexiva e se traduz em “seriedade e afetividade” que, para Freire (2007), não pode haver separação radical, já que o bom professor sabe que “ensinar exige querer bem aos educandos” (FREIRE, 2007, p. 141).

O educador deve compreender que afetividade e cognoscibilidade são indissociáveis. Cabe ao professor reflexivo não deixar que sua afetividade (que pode se traduzir no interesse pela realidade social e individual de seus alunos) afete o cumprimento ético de seu dever de professor no exercício da autoridade (FREIRE, 2007).

Neste caso, há clima de respeito que autentica o caráter formador do espaço pedagógico (FREIRE, 2007) segundo o modelo do professor reflexivo.

O professor reflexivo é despojado, desprendido, flexível e acessível sem, entretanto, perder a autoridade e o comando de sua equipe discente. Ele está sempre disponível para o diálogo (FREIRE, 2007, p. 135).

Esta condição representa exercício de autoridade democrática que cria ambiente para a construção da disciplina que não minimiza, em nada, o exercício da liberdade docente e discente.

Na condição de professor-educador reflexivo é imprescindível que se crie clima para que floresça o aprendizado da autonomia de maneira prática, e não somente pela teoria.

O professor reflexivo consegue dados do seu dia a dia e transpô-los para sala de aula, analisando-os rumo a uma solução, e, caso haja necessidade de modificação, obtém respostas para alguma dúvida quanto ao seu modo de agir e tira suas conclusões.

Dewey (2010) coloca um duplo movimento na reflexão, que é representado por duas etapas: (i) uma que parte dos dados desordenados ou não para um todo, e (ii) um retorno desse todo, dessa ideia com significado, para os dados inicialmente referidos, na tentativa de relacioná-los mutuamente. Desse modo, emprega-se primeiro um pensamento indutivo à reflexão da situação que se apresenta, para depois se realizar um pensamento dedutivo com o objetivo de corroborar a conclusão a que se chega. Para que o ato de pensar seja completo, esses dois procedimentos precisam estar presentes, como esclarece Dewey (2010, p. 81): “este pensamento mais sistemático é (...) como as formas mais naturais no seu duplo movimento: aquele que leva à hipótese e aquele que volta aos fatos”.

Dewey aponta que o professor reflexivo precisa, ao se deparar com uma situação que causa certa inquietação e questionamento, denominada de “situação pré-reflexiva” (2010, p. 72-78), reestruturar seu pensamento para dar conta de responder à incerteza que se apresentou. Surge aqui, a situação contrária chamada por ele de “situação pós-reflexiva”, ou seja, aquela em que o problema se encontra resolvido e os dados e as ideias correlacionados e direcionados para uma conclusão.

Entre essas duas situações, Dewey identifica cinco fases que se referem aos diferentes estágios de evolução do pensamento reflexivo:

- A pesquisa parte de uma situação problemática, de incerteza e de dúvida, considerada como o primeiro momento da indagação na medida em que sugere, de algum modo, mesmo que vagamente, uma solução, uma ideia de como sair dela.

- O segundo momento é o desenvolvimento desta sugestão, desta ideia, mediante o raciocínio, que Dewey chama de intelectualização do problema.

- O terceiro momento consiste na observação e na experiência: trata-se de provar as várias hipóteses formuladas, e refutá-las ou não.

- O quarto momento consiste numa reelaboração intelectual das sugestões ou hipóteses inicialmente.

- Chega-se assim a formular novas ideias que encontram no quinto momento da indagação a sua verificação, e que pode consistir na aplicação prática ou simplesmente indicar

novas observações ou experimentações comprobatórias.

A racionalidade é outro fator importante para a reflexão, mas não é suficiente. O pensamento reflexivo exige também posturas, atitudes e atributos que permitam exercer a flexibilidade e a curiosidade constante em relação a fatos e conceitos novos.

Enquanto o docente de Direito permanecer ministrando aulas conferências, típicas da escolha exclusiva de didática bancária e reforçadora do pacto de mediocriade, não estará atuando como professor reflexivo através de um pensamento reflexivo, pois privilegia a rigidez, o autoritarismo, a não participação, a não interação, o distanciamento entre professor e a realidade do aluno.

Dewey (s.d) sugere três atitudes que precisam ser desenvolvidas na prática reflexiva para a implementação de metodologias de investigação e verificação:

- Abertura de espírito: refere-se ao fato de ser receptivo e aberto a informações provenientes de fontes diversificadas, assim como a capacidade de aceitar possíveis alternativas de percurso e o reconhecimento da possibilidade de erro nas diferentes situações;

- Responsabilidade: verifica-se pelo exame cuidadoso e a aceitação das consequências de um ato, assegurando a consistência e validade de uma crença;

- Empenhamento (indispensável para mobilizar as atitudes anteriores): trata-se de predisposição para enfrentar a atividade com curiosidade, energia, bom humor, capacidade de renovação e esforço pessoal contra a rotina.

Donald Schön (2007) alega que o professor profissional do futuro deve se fundamentar no pensamento e na crítica reflexiva a partir de situações práticas reais.

Para Schön, a partir deste tipo de docência, o professor torna-se capaz de capacitar o futuro profissional a enfrentar situações novas e diferentes na vida real e de se sentir capaz de tomar decisões que melhor se adéquem às indefinições que tais situações trazem consigo.

Estas teorias de Schön trazem um paradigma eficaz que pode exercer o papel de união entre a teoria e prática na formação de professores, o que, de acordo com Alarcão (1996, p. 12), “em vão se tem procurado”.

Para Schön (2007), a competência profissional (que ele chama de *artistry*) é um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, caracterizados por zonas de indefinição – que transformam cada situação em uma novidade e que, portanto, exige uma reflexão – e uma

atenção que dialogue com a própria realidade que lhe fala (o que Schön denomina de *back talk*) (ALARCÃO, 1996, p. 13).

Para que o profissional adquira essa competência, a sua formação deve contemplar situações nas quais possa praticar, sob a orientação de um tutor ou professor experiente (que Schön chama de *coach* com o sentido de formador, treinador, facilitador, companheiro e conselheiro), que o ajude a compreender a realidade que lhe é apresentada, no início de forma ainda confusa, como se fosse um verdadeiro caos (que Schön descreve de *mess*).

Esta formação prática (*practicum*), real ou simulada, é concebida para oferecer ao candidato uma visão ampla da profissão, do trabalho e de seus problemas inerentes, permitindo que haja desse modo uma reflexão dialógica entre o que é observado e vivido e a construção ativa do conhecimento na ação, seguindo assim uma metodologia de aprender a fazer fazendo (*learning by doing*).

Diante deste modelo, como está hoje o professor de Direito que sabe da presença do pacto de mediocridade no seu ambiente de trabalho?

A educação presente nas universidades de Direito brasileiras desde os primórdios históricos disponibiliza modelo tradicional fundamentada no tecnicismo e não tem se mostrado muito eficiente.

Saber desta deficiência e continuar a persistir neste modelo, demonstra a convivência com o pacto de mediocridade e com a deteriorização do ensino jurídico estimulada pelos seus agentes, os professores.

Os alunos de Direito são normalmente ensinados a tomar decisões que visam a aplicação de conhecimentos técnicos ou científicos numa perspectiva de valorização da ciência aplicada, como se esta apresentasse respostas para todos os problemas da vida profissional real.

Quando formados, eles se deparam com problemas na vida profissional que fogem ao enquadramento de seus estudos, situações que, na maioria das vezes, são verdadeiras novidades.

Isto retrata a inexistência de reflexão de quem forma os alunos. Como ensinar a refletir sem experimentar este tipo de pensamento?

Uma situação lamentável representativa deste contexto é o fato de professores de Direito que mostra despreparo pela falta de conhecimento teórico e prático para lidar com os

problemas de indisciplina, heterogeneidade, diversidade social, enfrentadas nas turmas.

Muitos deles, quando enfrentam situações semelhantes, não sabem o que fazer. Quando não desistem, acomodam-se à situação, o que ajuda a piorar a qualidade do ensino jurídico ainda mais e a piorar o pacto de mediocridade.

Outro ponto do professor reflexivo é que ele é capaz de desempenhar o papel tanto de pesquisador quanto de professor: estimula os dois papéis, retroalimentando-os constantemente (as pesquisas alimentam as reflexões e as reflexões estimulam as pesquisas, sendo indissociáveis).

Transportado este mundo da racionalidade técnica em contraposição com o professor reflexivo, encontra-se o mundo da aprovação (ou melhor, reprovação) na prova da OAB. Atordoados, os docentes inquietam-se diante do alto índice de reprovação, sem entretanto, correlaciona-la com o estilo docente predominante nas universidades brasileiras.

Isto acontece porque os professores não foram capazes de prepará-los para lidar com situações novas, ambíguas, inesperadas, confusas, para as quais nem as teorias aplicadas nem as técnicas de decisão e os raciocínios aprendidos fornecem soluções lineares.

Teoricamente, cada situação ou experiência educacional, se apresenta como um caso único, singular, o que pode passar a ser um problema se o educador não estiver preparado para entendê-lo e buscar a solução que melhor se aplica.

Para Nóvoa (1995) a reflexão sobre a práxis pedagógica é condição essencial para construção de uma cultura da profissionalidade docente e para criação da identidade do educador. Desse modo, é fundamental que o professor de Direito consiga relacionar reflexivamente a teoria e prática pedagógica no seu cotidiano universitário e em sala de aula.

Esse novo movimento significa que o professor de Direito está consciente da sua práxis pedagógica.

Pensar sobre os detalhes que envolvem sua aula, não só no âmbito do(s) conteúdo(s) e da transposição didática, demonstra seriedade e engajamento com uma docência reflexiva que considera a práxis pedagógica fundamental e que deseja suplantar o pacto de mediocridade.

Este detalhamento exige preparação minuciosa de plano de aula que, por sua vez, requer adaptação a cada surpresa que surgir, visando o aprendizado verdadeiro do aluno e sanar seus questionamentos mais complexos.

Essa ação-reflexão, dentre outros, é conceito que, para Paulo Freire (REDIN, 2008), se liga à práxis. Ela faz com que haja, justamente, contraposição à ideia de domesticação e alienação e busca um processo de atuação consciente que objetiva um discurso sobre a realidade que consiga modificar essa realidade.

Para o educador brasileiro, essa conscientização precede a ação e leva à construção de outro mundo conceitual em que o indivíduo se transforma em sujeito que atua sobre o mundo que o rodeia.

A práxis, na condição de atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte, além de ponto de partida e de chegada do processo de teorização, está sempre em construção. É esse tipo de práxis que se conecta à docência reflexiva e capaz de transformar, ousar, criticar, enfim, superar o atual pacto de mediocridade.

Gadotti coloca (2010, p. 30-31) que “a educação que copia modelos, que deseja reproduzir modelos, não deixa de ser práxis, só que se limita a uma práxis reiterativa, imitativa, burocratizada”. Esse tipo de educação reprodutora incentiva a permanência do pacto de mediocridade e com ele a crise no ensino jurídico.

Com esse modo de agir, o professor de Direito não está ponderando sobre as inúmeras possibilidades que a práxis pedagógica reflexiva lhe oferece. Essa ponderação pode ser alcançada através da imersão docente nas etapas do ciclo da práxis pedagógica, a seguir sintetizadas e exemplificadas:

a) Fase 1: conteúdo(s). Há a seleção, dentre os conteúdos ministráveis, qual melhor atende àquela turma;

b) Fase 2: transposição didática. Há escolha, dentre as diversas técnicas de transposição didática existentes, qual irá utilizar em cada momento de sua práxis para adequar à necessidade da turma e sair da aula expositiva como escolha exclusiva;

c) Fase 3: comunicação multidimensional. Há instalação da comunicação multidimensional pelo professor com ele mesmo e com o corpo discente. É capaz de acontecer quando o professor pára de focar em si mesmo, se preocupando com o plano de aula ou de ensino a ser seguido, com a prova da OAB, ou com sua performance. É quando ele passa a se preocupar com história de vida dos alunos, conscientizando-se sobre a importância da aquisição de um conhecimento na vida do aluno, do futuro profissional, interação do professor com o aluno através dos diversos tipos de comunicação que ele realiza em sala de aula.

d) Fase 4: fazer pedagógico. Há uma postura exemplarista ética onde o fazer pedagógico se faça presente. Esse fazer pedagógico acontece quando professor deseja, primeiramente, esclarecer os alunos para além do(s) conteúdo(s) técnico(s) sim no esclarecimento. Trata-se da realização de uma ação (*fazer*) entre professor e alunos com o objetivo de fornecer informações que possam melhor ajudar a esclarecê-los em suas necessidades específicas, singulares, únicas.

e) Fase 5: esclarecimento assistencial. Há utilização com discernimento e lucidez das etapas anteriores do ciclo. O professor consegue, então, ultrapassar a pura transmissão do conhecimento, a educação bancária. Ele se torna agente do esclarecimento, da educação ampla. Concretiza-se em formador de profissionais pois se mostra um professor-profissional exemplarista e esta postura, por si só, esclarece, inspira.

Donald Schön (2007) alega que o professor profissional do futuro deve se fundamentar no pensamento e na crítica reflexiva a partir de situações práticas reais. A utilização do ciclo da práxis pedagógica é instrumento que muito qualifica esse pensamento e essa crítica reflexiva.

O ciclo começa a acontecer no momento em que o professor de Direito assume uma disciplina e elabora o plano de ensino. Ele deve ser utilizado quando da preparação das aulas: com planos de aula integrados.

A *reflexão-na-ação*, em sala de aula, e *sobre a ação docente*, após a aula, ajudam o professor a compreender essas vivências pedagógicas. O professor não consegue ampliar sua autolucidez e seu autodiscernimento se não se conscientizar das experiências que tem em sala. Esse procedimento auxilia os professores a aprimorar seus saberes docentes e sua autonomia pedagógica.

Na dinâmica do *ciclo da práxis pedagógica* cada etapa tem um papel e uma função específica e relevante em relação às outras.

Por isso, cada etapa é única, embora complementar em sua realização pedagógica, pois pode se manifestar em qualquer momento da práxis.

Diante de situações inusitadas e inesperadas, a utilização do ciclo ajuda os professores de Direito reflexivos a enfrentá-las porque saberão o que fazer. Sem esse recurso, quando tais situações se apresentam, quando não desistem, os professores se acomodam, o que ajuda a piorar a qualidade do ensino jurídico ainda mais e a piorar o pacto de mediocridade.

O professor reflexivo encoraja, reconhece e dá valor à sua própria confusão e a de

seus alunos, pois sabe que somente assim poderá reconhecer os problemas que necessitam de explicação e consolidar, a partir daí, seu conhecimento e de seus alunos quanto ao assunto em questão.

O professor reflexivo sabe que a verdadeira ignorância é a da resposta que se assume como exclusiva, verdade única: é o dogmatismo.

Se só houver uma única resposta certa, que o professor deva saber e o aluno deva aprender, então não há lugar para a confusão, o aprendizado, o questionamento.

Este engessamento na forma de ver e agir na práxis pedagógica mantém o *status quo* e piora o pacto de mediocridade.

Abaixo, destacamos pontos da docência jurídica e do pacto de mediocridade existentes hoje e trazemos breves apontamentos sob viés do ciclo da práxis pedagógica.

3. O pacto de mediocridade e a práxis pedagógica.

As manifestações desse pacto são as mais diversas, como a redução das exigências para os universitários, generosidade na avaliação dos alunos com flexibilização na correção, conivência com erros de português, tolerância com o plágio e “cola” (inclusive nos trabalhos de conclusão de curso, enfim, ações que aliviam todo o processo de ensino e aprendizagem para ambas partes do processo: alunos e professores (sem mencionar aqui na coordenação que, com a perpetuação do pacto de mediocridade em sala de aula, diminui sua estressante relação com os alunos).

Dizer que o pacto de mediocridade não existe é mostrar-se fora da realidade sobre o ensino no Brasil. É também não admitir a existência do *jeitinho* brasileiro, por exemplo, quando se depara com ele o tempo todo no cotidiano.

Negá-lo revela que o professor de Direito não pensa sobre o processo de ensino-aprendizagem em suas aulas.

O resultado do questionamento sobre existência do pacto de mediocridade no ensino jurídico no âmbito da pesquisa realizada demonstrou que a maioria dos professores de Direito investigados (51,54%) concorda que essa realidade existe. Entenderam ser raro, 31,92% dos respondentes e apenas 16,54% dos respondentes consideraram o pacto de mediocridade como

sendo uma realidade inexistente (ROCHA, 2012, p. 215)

Esse resultado corrobora a hipótese de que existe a pedagogia do fingimento na área jurídica cujas razões são diversas segundo os autores.

Ou seja, pela percepção dos professores respondentes, o pacto faz parte da sala de aula.

Entretanto, não se pode deixar de ressaltar que, durante a pesquisa de campo, quando da entrega dos questionários, era freqüente escutar os professores questionando: “Você quer saber se existe pacto de mediocridade na minha aula? É isso?”

Havia indignação ao ler a perguntar que, logo em seguida, era traduzida na indagação à pesquisadora. Segundo eles, este fenômeno seria algo fictício, criação de alguns autores, uma ofensa. E se acontecesse, certamente não era na aula deles.

Não se pode deixar de ressaltar então, se ninguém utiliza o pacto de mediocridade em sua própria aula, como explicar a unanimidade dos professores ao responderem sobre sua existência? Em que contexto real isto então ocorre?

Se o professor é o responsável pelo ensino, então, é co-responsável pelo pacto de mediocridade se o ensino está sendo considerado fraco e ultrapassado.

Dar a mesma aula durante anos a fio é estimular o pacto de mediocridade.

Independentemente se é universidade particular ou pública, o pacto pode se traduzir em algum aspecto. No âmbito privado, é a questão do mercantilismo que o estimula, na esfera pública, a estabilidade o reforça.

Neste universo público, pode aparecer o paradoxo da produção científica-mediocridade pois a exigência quantitativa de produção não, necessariamente, se traduz em qualidade.

Certas condições refletem o pacto da mediocridade na atuação docente e, conseqüentemente, seu afastamento da docência reflexiva:

1 – O não atendimento à demanda discente por modernização e atualização didático-pedagógica, traduz-se na postura de arrogância. Arrogância não é sinal de competência, nem competência implica em ser arrogante.

2 – Opção do professor pela realização de pseudodebates. Neles, as informações discordantes ou idéias confrontantes são relegadas, postas de lado através da repressão da hipótese divergente à sua experiência e cuja interpretação está nas mãos do professor que detém a informação.

Ventura (2004, p. 13) aponta uma causa para o perfil de alienação, individualista e autista do professor de Direito

ao adotar o que dá certo e ao descartar o que ‘não funciona’ com os alunos, muitas vezes o professor segue um caminho que o leva, também inconscientemente, a um perfil indesejado: ou indulgente, ou arbitrário, quase sempre amador.

3 - Desinteresse pela carreira acadêmica devido à remuneração baixa e à falta de investimento institucional para que o plano de carreira.

Nas palavras de Werneck (1992), o magistério passa por um tédio profundo e marcante que, em nosso entender, repercute também no magistério jurídico.

Os profissionais da área de Direito utilizam como válvula de escape para os problemas (inclusive financeiros) que a área trás, uma condição de relaxamento em relação aos deveres que a profissão requer.

4 – Vivência da docência empirista pois o professor de Direito “conhece o Direito” porque “vive o Direito” em sua prática cotidiana e isto, por si só, em sua visão, lhe qualificam 100% para a prática em sala de aula.

Para o professor reprodutor (BOURDIEU, 1982) a capacidade contudística confunde-se com a capacidade docente. Aqui, o papel desempenhado - erroneamente – traduz a concepção de experiência entendida como vivência (BECKER, 2005) fora da sala de aula

Tal vivência “significa, portanto, submissão ao meio, (...) e não a sua transformação. O sujeito reproduz, pela experiência, o meio; não o transforma.” (BECKER, 2005, p.12).

5 – A oralidade das verdades absolutas. O *doutor-professor* só transmite verdades inquestionáveis ou não criticáveis do mundo jurídico e do mundo jurídico experimentável fora da sala de aula. A sua palavra “é lei” a ser seguida, acatada e repetida.

6 – Exigência de reprodução pelos alunos de todo o universo transmitido e vivido em sala de aula pelo professor. Becker (2005) lembra que esta epistemologia empirista, na maioria das vezes é inconsciente e baseia-se na pedagogia da repetição: na reprodução e no treinamento (antipedagógica, autoritária, de arrogância didática).

O modelo empirista compreende a relação com o mundo como algo feito por repetição, imitação ou cópia: não há espaço para interação ou inovação.

7 – Facilidade de aula na leitura dos códigos. Esta metodologia não requer seleção

de conteúdo, casos ou fatos, mas apenas a seqüência na ordem da leitura e seleção dos artigos da lei.

Para reverter esta metodologia arcaica e anacrônica, o professor de Direito interessado em aplicar uma docência reflexiva em suas aulas pode aplicar o conceito do *puzzle pedagógico*.

O *puzzle pedagógico* é uma questão, situação, dúvida, aspecto, problema, traço docente pessoal a ser melhorado e selecionado, intencionalmente, pelo professor para ser pesquisado, investigado, estudado e trabalhado em sua práxis pedagógica objetivando o seu aprimoramento pessoal e profissional (ALVES, 2013).

Elaborar para a aula um *puzzle* pessoal facilita na mudança do estilo docente rumo à docência reflexiva.

Para isto, o professor escolhe, seleciona qual objetivo docente ele visa alcançar com determinada turma. Para cada perfil da equipe discente pode haver um puzzle específico.

A título de exemplo, o professor não pode selecionar de *puzzle* simplesmente passar determinado conteúdo ou desejar que o aluno memorize as condições hermenêuticas de lei específica.

Também não é, visar que a sua turma atinja nota máxima no exame da OAB ou que sejam capazes de tirar nota boa nas avaliações ou que tenham índice de aprovação elevada no semestre.

O *puzzle pedagógico* se relaciona com o conteúdo sapiencial (ALVES, 2013): este conteúdo está entrelaçado com a observação do aluno pelo professor onde ele procura identificar qual a real necessidade dele para, então, conseguir oferecê-la.

Neste movimento, o professor seleciona, dentre o conteúdo científico a ser transposto em conteúdo a ser apreendido e aprendido, qual tema específico irá abordar com a turma.

Em seguida, reavaliar a própria aula, a todo instante, sem resistência para mudar o estilo de aula, vendo os aspectos positivos que funcionaram e os negativos, que não deram certo, complementa a dinâmica do *puzzle* pedagógico dentro da docência reflexiva.

Quando o professor sai de sala preocupado com a própria *performance* ou imagem, está sendo egocêntrico e longe do que seja agir na condição de professor reflexivo. Neste caso, ele não está educando.

8 – Plano de aula elaborado com fichas, por vezes, amareladas, engessado pois o professor as lê, quando não simplesmente dita para os alunos as próprias anotações.

Nesta metodologia, não há *práxis* pedagógica. Pode até ter realizado alguma atividade prática, a exemplo de debate ou seminário a partir do plano elaborado, mas não ocorreu *práxis* pois os alunos não se recordam no futuro já que não houve aprendizagem, apenas “decoreba”.

A prática sozinha ainda não é *práxis* pedagógica: o professor profere excelente aula, mas a repete o tempo todo, inclusive com as mesmas anedotas, casos, exemplos, pausas, roteiro.

Enquanto o professor de Direito não trazer coisas novas, ampliar e procurar fazer diferente de acordo com as necessidades e interesses da turma, não estará exercendo *práxis*.

9 – Incoerência entre a teoria e a prática do professor. Casos em que o professor apenas replica a conduta prevista na lei de modo teórico, mas na sua atividade profissional não a segue e os alunos vêem isto em sala de aula.

Exemplo desta condição é a falta de pontualidade, onde o professor chegar minutos após início oficial da aula e termina antes do horário previsto para término da aula.

10 – Utilização do senso comum pedagógico. Pela inexperiência ou acomodação, o professor segue o exemplo e modelo de lecionar de outros professores.

Trata-se de ilusão dogmática pois o professor de Direito assume certas posturas e as replica, mantendo a aura de douto, pois repete o conteúdo e a maneira de se portar de outros professores impondo o conhecimento no aluno, muitas vezes, para ser admirado e reconhecido como o detentor da verdade.

É diferente se o professor assume uma docência reflexiva onde ele usa seu estilo docente pessoal.

11 – O professor teórico ou professora teoricona. É a condição do docente que só discursa e fala o tempo todo mas, no dia a dia profissional, não aplica nada do que fala. Neste estilo, adota a aula expositiva, sem deixar o aluno dialogar, sem questionamento, e não apresenta casos, debates, fatos.

Apesar deste quadro, superar a mediocridade no ensino jurídico através da implantação da docência reflexiva é possível se algumas condições forem implementadas pelo professor.

O próprio incômodo pela falta de acesso, diálogo ou trabalho em equipe com a coordenação e os demais professores são indícios que o docente quer modificar seu estilo de dar aula e não está satisfeito como pacto de mediocridade subjacente às condições precárias do ensino-aprendizagem.

Agir respeitando o nível do aluno é ser docente reflexivo sem, necessariamente, pactuar nivelando por baixo.

Claro que a atmosfera do educandário (no caso do ensino superior, das IES) afeta o professor, mas o professor tem de se bancar, se impor, manter-se firme para superar o pacto de mediocridade.

Sabe-se que a indústria do ensino vem acabando e já acabou com a educação na maioria das IES pois não querem que os alunos estudem pois se eles melhorarem, irão questionar e o próprio professor, por sua vez, por medo, também não o deseja (mesmo que inconscientemente) já que se ele for indagado na sua sapiência terá de se renovar.

A *práxis* pedagógica reflexiva é um processo e não termina nunca. Se o processo parar de fazer a construção é porque o professor não está crescendo na sua docência, não está renovando, adequando.

Para superar o pacto de mediocridade o professor deve motivar o aluno para ele querer ler e para isto é fundamental estimular esta leitura através de atividades onde os livros estão presentes (biblioterapia).

Enfim, a metodologia da *práxis* pedagógica é recurso para os professores incomodados com a situação imposta pelo pacto de mediocridade superarem-no, e envolve: auto-observação e hetero-observação; o registro de aspectos a serem melhorados e os que foram positivos; exercitar a autorreflexão pessoal e a coletiva (junto com a equipe docente para, em grupo, poderem aprimorar-se); e a metarreflexão (reflexão para a ação, na ação, sobre a ação, e a reflexão sobre a reflexão).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente não pode afirmar que há conclusão, pois optou-se pela análise visando o questionamento.

Neste artigo, desenvolveram-se reflexões sobre o professor de Direito tendo como

base a teoria do professor reflexivo objetivando contrapor conceitos aí presentes com a questão da existência do pacto de mediocridade apontada não só pela literatura jurídica mas também no resultado de pesquisa aplicada que indagava sobre sua existência.

Na docência reflexiva que supera o pacto de mediocridade é importante estar presente o que Freire (2007) define como “corporeificação das palavras pelo exemplo” (FREIRE, 2007, p. 34): pois ensinar para ele exige que se faça o que se pensa e se fala.

Objetivamos destacar alguns aspectos que reforcem a idéia de que certas atualizações docentes precisam ser aceleradas se a eliminação do pacto de mediocridade realmente for uma meta no ensino jurídico. Tais atualizações são possíveis a partir da adoção pela equipe docente da docência reflexiva.

Enquanto a ilusão da autossuficiência docente permanecer, a superação do pacto de mediocridade estará distante e um professor reflexivo ausente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARRUDA JR., Edmundo Lima de Arruda. *Ensino Jurídico e Sociedade*. São Paulo: Acadêmica, 1989.

ALVES, Hegrison. *Práxis Parapedagógica*. In: Enciclopédia da Conscienciologia. CEAEC: Foz do Iguaçu, 2013.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Lisboa: Porto, 1996.

_____. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ARAÚJO, Felipe; & PINHEIRO, Lourdes. *Dicionário de verbos conjugados da língua portuguesa*. Foz do Iguaçu: Editares, 2005.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BERGER, Peter L. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A reprodução*. Trad. Reynaldo Bairão. 2 ed. Rio de Janeiro: Francisco

Alves, 1982.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. Educação e sociedade. Campinas: CEDES, v. 25, n. 88, p. 795-817, Especial, out., 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. 18 ed. São Paulo: Papyrus, 2006.

_____. Maria Isabel. O professor universitário: na transição de paradigmas. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

DEWEY, John. *How we think*. Nova York: D.C.Heath & CO., Publishers, s.d.

_____. *Vida e educação*. Trad. Anísio S. Teixeira. 10. Ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

_____. *Experiência e educação*. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: *saberes necessários à prática educativa*. 36^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JR., Edmundo Lima de Arruda. *Ensino Jurídico e Sociedade*. São Paulo: acadêmica, 1989.

NÓVOA, António (Org). *Vidas de professores*. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

REDIN, Danilo R. Streck; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Adriana de Lacerda. O professor reflexivo e o professor de Direito: *uma pesquisa de caráter etnográfico*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico: saber e poder*. São Paulo: Acadêmica, 1988.

ROGERS, Carl; & ROSENBERG, Rachel L. A pessoa como centro. São Paulo: EPU, 1977.

SCHÖN, Donald. The reflective practitioner: how professionals think in action. 10. Reimp. Londres: Ashgate Publishing Ltda, 2007.

WERNECK, Hamilton. *Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo*. 24.ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

VENTURA, Deisy. *Ensinar direito*. Baueri: Manole, 2004.

ZABALZA, Miguel A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.