

# **O PERFIL PEDAGÓGICO DOS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO E A TRANSDISCIPLINARIDADE: ESTUDO DE CASO EM INSTITUIÇÃO PRIVADA EM MANAUS/AM**

PERFIL EDUCATIVO DE LOS PROFESORES DEL CURSO DE DERECHO Y UNA  
TRANSDISCIPLINARIEDAD: UN ESTUDIO DE CASO EN INSTITUCIÓN PRIVADA  
EN MANAUS / AM

Sienne Cunha de Oliveira\*

## **RESUMO**

O presente artigo busca compreender o perfil pedagógico e a prática dos professores do Curso de Direito de uma instituição privada localizada em Manaus/Amazonas. Para tanto, este trabalho embasou-se numa pesquisa bibliográfica consolidando-se com a pesquisa quali-quantitativa. Desse modo, para traçar o perfil desse profissional, este estudo contou com a colaboração de docentes e discentes que responderam questionários aplicados junto à comunidade acadêmica. Assim, foi constatado que os docentes devem repensar sobre sua responsabilidade profissional no que concerne a qualidade e a forma dos conhecimentos que devem transmitir ao alunado. Com o resultado da pesquisa, conclui-se que deve ocorrer uma renovação no saber-fazer educativo dos professores do Curso de Direito que vá além do conhecimento jurídico, pois faz-se necessária capacitação pedagógica continuada que tenha uma visão holística e humanista com metodologias transdisciplinares capazes de inovar, criar e possuir formas integradas com as demais disciplinas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Perfil pedagógico; Curso de Direito; Qualidade de ensino. Transdisciplinaridade.

## **RESUMEN**

En este artículo se busca entender el perfil psicológico de los docentes y la práctica de la Ley de una institución privada con sede en Manaus / Amazonas. Por lo tanto, este trabajo embasó una búsqueda bibliográfica con la consolidación de la investigación cualitativa y cuantitativa. Por lo tanto, para perfilar este profesional, este estudio contó con la colaboración de los profesores y estudiantes que contestaron los cuestionarios en la comunidad académica. Así, se encontró que los maestros deben repensar su responsabilidad profesional en relación con la calidad y la forma de conocimiento que se transmite a los estudiantes. Con los resultados de la búsqueda, se concluye que la renovación debe ocurrir en la experiencia educativa de los docentes estudiados que va más allá de los conocimientos jurídicos, es necesario para la formación educativa continua que tiene una visión holística y humanista con metodologías transdisciplinarias capaces de innovar, crear y se han integrado con otras formas disciplinas.

**PALABRAS CLAVE:** Enseñanza de perfil; Curso de derecho; La enseñanza de calidad; La transdisciplinariedad.

---

\* Formada em Letras pela Universidade Federal do Amazonas e em Direito pelo Centro Universitário do Norte. Especialista em Metodologia do Ensino Superior, Gestão Escolar e Advocacia Trabalhista. Mestranda em Direito Ambiental pela Universidade do Estado do Amazonas.

## 1 Introdução

Os resultados advindos de provas do Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) têm sido tema de preocupação da sociedade brasileira como um todo, com o elevado índice de reprovação dos candidatos. Mesmo que não necessariamente ligados à formação acadêmica, o envolvimento de advogados em questões relacionadas à falta de ética e até com o crime organizado é outra fonte de preocupação social. Esses problemas trazem novamente à tona a discussão sobre a qualidade do ensino jurídico no país. Embora o número de cursos de boa qualidade tenha aumentado no Brasil, a OAB avalia que a situação chegou ao nível de escândalo. Os baixos índices de aprovação resultam da queda na qualidade da formação oferecida pelos cursos.

Segundo Medina (2003, p. 30):

A formação jurídica está em xeque, sem dúvida, em consequência da proliferação indiscriminada de cursos e da inevitável queda de qualidade que se verifica na medida em que o interesse comercial passa ser a mola propulsora da expansão dos cursos e a falta de critério para a sua instalação fazem com que se criem novos cursos sem atender ao requisito da necessidade social.

A proliferação dos cursos de Direito no Brasil, em especial no Amazonas, garantem novas vagas e o acesso ao ensino superior, com isso, oportuniza para mais pessoas o diploma de terceiro grau, e propicia à localidade desenvolvimento e progresso. Contudo, não significa, necessariamente, qualidade acadêmica. Essa proliferação contribuirá para inserir uma quantidade significativa de profissionais inaptos no mercado de trabalho, depreciando a classe como um todo.

Conforme Pimenta e Anastasiou (2002, p. 34),

o crescente número de estudos referentes ao exercício da docência do ensino superior justifica-se pelo aumento da quantidade de instituições de ensino superior no Brasil que, conseqüentemente, acarreta um aumento no quadro de docentes em atuação nos últimos anos.

A grande demanda trouxe também oportunidades de emprego para docente do Curso de Direito, porém quantos professores têm tido a preocupação com o conhecimento e práticas pedagógicas? Uma minoria de docentes possui tais conhecimentos e habilidades. Para Marques Neto (2001, p. 209): “Todas as instituições responsáveis pela educação devem ser envolvidas nos processos da formação continuada do educador”. Por mais vocação nata que o docente do curso de direito tenha, precisa ser humilde para aprender a aprender, pois o Curso de Graduação em Direito não oferece especificamente qualificação direcionada à Metodologia do Ensino Superior, somente a pós-graduação o oferece, estudo esse, que deve ser oportunizado pela instituição da qual o docente faz parte.

As leis brasileiras, tanto a Constituição Federal; a Lei n. 9.394 de 20.12.96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Lei n. 8.906/94 – Estatuto da Advocacia e da OAB, bem como o Decreto n. 5.773 de 09.05.06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão, avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino, estabelecem a necessidade do aprimoramento contínuo do ensino, e a preocupação com os fins e meios que objetivam o ensino do Direito pelas Instituições de Ensino Superior.

Com base nestas premissas, o presente artigo busca compreender o perfil pedagógico e as metodologias aplicadas pelos docentes do Curso de Direito - instituição privada - localizada em Manaus/Amazonas, objetivando motivar uma reflexão sobre a efetividade da transdisciplinaridade nos Cursos de Direito.

Para tanto, inicialmente, descreve-se sobre a evolução do ensino jurídico no Brasil. Em seguida, sobre a pedagogia tradicional do ensino jurídico e a transdisciplinaridade, e por fim o estudo de caso sobre o perfil do docente do Curso de Direito em uma instituição de ensino superior.

O imediato, nesse contexto, é entendido como a urgência do aluno em assumir os papéis sociais (enquanto cidadão, dentre tantos), de acadêmico e futuro profissional. Com seu desenvolvimento gradativo poderá adquirir conhecimentos e habilidades exigidos na profissão forense, bem como ser inserido no mercado de trabalho, pois as empresas necessitam de profissionais capacitados, que saibam pensar, interagir com situações novas e habilmente saibam tomar decisões, significando, assim, que essas pessoas devem ter qualificação, implicando, conseqüentemente, numa razoável leitura de mundo. Para isso, o docente tem o papel primordial como incentivador e guia, estimulador e companheiro.

É verdade que a pesquisa abre a mente para o novo e é necessária para o desenvolvimento do país, mas o ensino e a forma de ensinar são necessárias para a fixação dos conceitos, definições, comparações, discussões que animam a aprendizagem.

## **2 Evolução do ensino jurídico no Brasil**

O ensino jurídico no Brasil completa esse ano seus 187 anos a partir da Lei de 11 de agosto de 1827, que criou os Cursos de Diretos no Brasil. Dom Pedro I, com o intuito de criar quadros para o novel Império e instigado pelo Barão de São Leopoldo, os estabeleceu não na capital, mas em São Paulo e Olinda. Ao comentar num breve histórico do ensino jurídico no Brasil, Venâncio Filho (1979, p. 13-14) cita, referindo-se a ainda situação de Colônia:

[...] o propósito de impedir a criação de cursos superiores no Brasil era uma manifestação consciente da Metrópole, temendo por aí que atingisse, a Colônia, um processo mais rápido de emancipação. [...] que podia relaxar a dependência que as colônias deveriam ter do Reino; que os mais fortes vínculos que sustentavam a dependência de nossas colônias era a necessidade de relaxar[...] Verifica-se assim que para a Metrópole o curso jurídico era um sinal de autonomia intelectual, e assim como foi proibida no Distrito Diamantino a presença de advogados, desejava-se também, pela ausência de aulas de Direito, evitar a formação dos filhos da Colônia, como instrumento de emancipação nacional.

Em 1827, no Brasil, já Império, com a citada Lei de 11/08/1827, era clara a proximidade entre o conhecimento jurídico e a emancipação nacional. Os cursos jurídicos deveriam atender às necessidades burocráticas do Estado Nacional em emergência em que foi privilegiada a formação política, no lugar de uma formação exclusivamente jurídica. Convém salientar que por muitos anos os discentes de direito eram quase exclusivamente dos filhos das classes alta do país.

Para Venâncio Filho (1979, p. 26) o fato mais significativo na transição da República foi o “federalismo educacional devido à criação de cursos livres por todo o Brasil”, para ele o processo de expansão dos novos estabelecimentos de ensino no país não era o motivo pelo declínio do ensino jurídico. “[...] esquecendo-se sempre que só é possível estar em decadência aquilo que alguma vez já foi melhor”. Tinha a convicção que há muito tempo já não se tinha qualidade no ensino jurídico.

Na década de 30, no Brasil, já República, o ensino jurídico tem características inovadoras, ou seja, deixa de ser um instrumento de enriquecimento pessoal e passa a ser visto como um instrumento de ascensão social, pois nessa época torna-se significativa no país, a classe média. Nessa década, a matéria educacional teve destaque com a Constituição Federal de 1934 que trouxe a questão da orientação preferencial pelo sistema universitário de ensino superior. Em 1935 houve uma tentativa frustrada de mudanças educacionais, considerada a primeira experiência brasileira de uma universidade aberta aos novos ramos do conhecimento humano. A Constituição Federal de 1937 oportunizou o ensino profissionalizante.

Na década de 60, ou seja, passados 30 anos o ensino jurídico não conseguiu avançar, pois conforme Bastos (2000, p. 228):

A questão da reforma das faculdades de Direito está exatamente na vocação do ensino jurídico, tradicionalmente avesso às formulações críticas, que, pela sua essência, questionam a própria ordem jurídica, objeto tradicional de ensino do professor de Direito e de aprendizado do advogado. Advogar não é criticar a ordem, mas viabilizar a sua aplicação, especialmente nos países de tradição positivista. Esta máxima, que tem o seu espaço, faz do ensino jurídico um ensino destinado a produzir a ordem estabelecida e das faculdades de Direito meros centros de retransmissão do conhecimento codificado e dos seus instrumentos compreensivos.

Com a Criação da Universidade de Brasília em 1961 buscou-se corrigir falhas e vícios burocráticos de projetos anteriormente fracassados no ensino superior, ou seja, buscaram inovações, como por exemplo, a interdisciplinaridade, que consistia em inserir no curso de direito algumas disciplinas de outras áreas do saber, como: Economia Política, Sociologia, Filosofia, Lógica entre outras, pertencentes às Ciências Humanas.

Para Bastos (2000, p.150) a quebra de paradigma que a Universidade de Brasília trouxe foi o grande diferencial dessa inovação, para ele essa ruptura representou para o “conhecimento jurídico uma verdadeira revolução epistemológica, especialmente para o Brasil, que absorveu, através da colonização, os institutos jurídicos historicamente consolidados, com efeitos profundos na história do Direito e na organização social e política.”

Com essa nova concepção estavam lançadas as bases do moderno ensino jurídico no Brasil, e com elas as novas vertentes de discussões, reações e resistências, que, na realidade, desde aquela época já se questionava sobre a faculdade de Direito não preparar o estudante para o trato com os conflitos sociais, que só poderiam ser alcançadas mediante uma nova proposta didática, com a flexibilidade do currículo para viabilizar estudos exigidos pelo mercado de trabalho.

Esse assunto sempre recorrente, tanto pela sociedade quanto no meio acadêmico, relaciona-se com a crise do ensino jurídico, que atravessa décadas como se pode perceber, apenas mudando o foco e o perfil. O que outrora era a crise da quantidade de escolas de direito, dá lugar hoje a crise da qualidade das escolas de ensino jurídico.

No que se refere à necessária avaliação universitária, quanto ao Poder Público, a função fica a cargo do Ministério da Educação. O Ministério da Educação (MEC) possui institutos próprios como a Secretaria de Ensino Superior (SESU) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), responsáveis pela aprovação e credenciamento dos cursos superiores.

Atualmente, o INEP é responsável pelo denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que propõe a avaliação universitária sobre o tripé: universidade, professores e alunos, estes considerados os ingressantes e os egressos. O que pretende a avaliação é concluir sobre o que a Universidade acrescenta aos alunos.

Vale esclarecer que o Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, responsável por regulamentar o Sistema Federal de Ensino, em seu artigo 12, definiu que as instituições de ensino superior classificam-se em faculdades, centros universitários e universidades. Ainda, no mesmo artigo 12, §2º, estendeu aos centros universitários a autonomia constitucionalmente

consagrada às universidades. Em razão deste dispositivo, as diferenças de tratamento entre as instituições.

A SESU em conjunto com o INEP estabeleceu os padrões de qualidade para os cursos, analisando o corpo docente, estrutura física, bibliotecas e projeto pedagógico, exarando parecer conclusivo positivo ou não. Contudo, quanto aos cursos jurídicos, o mesmo Decreto n. 5.773/06, reproduzindo o disposto no Decreto n. 2.306/97, editado logo após a Lei 9.394/96, já estabelecia:

Art. 28. As universidades e centros universitários, nos limites de sua autonomia, observado o disposto nos §§ 2º e 3º deste artigo, independem de autorização para funcionamento de curso superior, devendo informar à Secretaria competente os cursos abertos para fins de supervisão, avaliação e posterior reconhecimento, no prazo de sessenta dias.

[...]

§ 2º A criação de cursos de graduação em direito e em medicina, odontologia e psicologia, inclusive em universidades e centros universitários, deverá ser submetida, respectivamente, à manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil ou do Conselho Nacional de Saúde, previamente à autorização pelo Ministério da Educação. (Redação dada pelo Decreto n. 5.840 de 2006)

§ 3º O prazo para a manifestação prevista no § 2º é de sessenta dias, prorrogável por igual período, a requerimento do Conselho interessado.

Prevê, ainda, o instrumento normativo regulamentador do estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei n. 8.906/94, artigo 54, XV), *in verbis*: Compete ao Conselho Federal da OAB: “XV - colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos.”

No ano de 2007, foram feitas algumas afirmações pelo Sr. Cesar Britto, presidente da OAB Nacional, ao abrir a homenagem da OAB aos 180 anos de instituição dos cursos jurídicos no Brasil nas Faculdades do Largo de São Francisco (São Paulo) e de Recife (Pernambuco), segundo ele (informação verbal):

As Faculdades de Direito brasileiras alcançam o fantástico número de 1.120, em todo o Brasil, há menos razões para festejos e muito mais para reflexão, autocrítica e mudanças. Refiro-me à proliferação, massificação e banalização dos cursos jurídicos no Brasil. Há uma criminoso indústria do ensino, que vende ilusões ao jovem brasileiro, frustrando seu legítimo - diria mesmo sagrado - desejo de ascensão social pelo saber.

As instituições de ensino superior são responsáveis por fazer a sociedade amadurecer as suas ideias, melhorá-las, aperfeiçoá-las e até mesmo alterá-las. Se essas instituições são formadas pela sociedade, devem devolver a ela tudo o que foi melhorado e desenvolvido. Caso contrário, devem responder pelos danos causados aos seus sujeitos, ou seja, pela má formação, má qualificação para o exercício da profissão e o maior dos males: a impossibilidade do efetivo exercício da cidadania.

Segundo Santos (2001, p. 33),

Como se sabe, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em seu art. 52, ao conceituar as Universidades, não faz referência alguma à questão da formação didático-pedagógica dos docentes que nelas atuarão e, ademais, a exigência de titulação e de dedicação exclusiva limitam-se apenas à terça parte do corpo docente.

A formação de profissionais da educação na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB – n. 9.394/96 em seu art. 61 cita “ [...] terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”. Para Vasconcelos (2000, p. 17), tal artigo tem forma precisa, porém afirma que “a interpretação deste artigo leva a que se admita, formalmente, a possibilidade de aprender a lecionar por ensaio e erro; capacitação em serviço, quando se trata de formação de professor é, mínimo, uma temeridade!”

Portanto, é preciso que tenhamos em mente que o mais importante é que a sociedade, em conjunto, adquira a consciência de que um país realmente desenvolvido se caracteriza muito mais pela responsabilidade coletiva e social, pela preocupação com a convivência e respeito para com o próximo do que pelo número de graduados. De nada adianta aumentarmos a estatística nacional da população com formação superior se não desenvolvermos em nossos graduados o verdadeiro papel que lhes cabe na sociedade. Espera-se que com esse projeto de pesquisa aqui apresentado possa contribuir para que essa gloriosa profissão, que só deve ser exercida por quem é apaixonado por ela, possa ser valorizada e que seja resgatada a sua importância no nosso universo.

### **3 A pedagogia tradicional do ensino jurídico e a transdisciplinaridade**

A decadência do ensino jurídico está comprovadamente constatado, sendo que um dos motivos é a metodologia que vem sendo utilizada desde o início de nossa história por essas instituições de ensino.

O MEC já vinha divulgando nota, desde 2006, de motivos de descredenciamento, como: a baixa qualidade acadêmica, o grave comprometimento da situação econômico-financeira da mantenedora e a falta de um plano viável para superar o problema, além da crescente precarização da oferta da educação superior, porém pouco se fez para melhorar esse quadro negativo até hoje.

Segundo Moraes (2007, p. 18),

aquele professor controlador, cobrador, insensível, enciclopédico, incapaz de uma interação compreensiva e colaborativa já não faz muito sentido. Na realidade, nossas escolas necessitam de professores capazes de organizarem ambientes agradáveis e efetivos de aprendizagem, ambientes prazerosos e implicativos, onde os alunos sintam-se acolhidos, compreendidos e nutridos no seu sentido mais amplo.

A ausência dessa habilidade leva a rotinização do ensino prático como prática de ensino já era motivo de preocupação, segundo publicação, da Ordem dos Advogados do Brasil desde 2007, tal problema é que enfraquece a formação acadêmica jurídica até nos dias de hoje, já atribuía à metodologia utilizada nos cursos em funcionamento, que foram objeto de análise.

Conforme Machado (2009, p. 103), “a busca desenfreada do lucro pelos empresários da educação, no campo do ensino jurídico, acaba por negar a própria ideia de direito enquanto expressão ética do justo, do equitativo, do certo e do bom.”

Um novo re(pensar) metodológico a ser aplicado no ensino jurídico é a forma encontrada para minimizar os problemas enfrentados nas academias, diretamente pelo corpo docente e discente, e indiretamente pela sociedade que os recebe “desqualificados” para o mercado de trabalho.

Com a evolução transdisciplinar na educação surgindo como um novo tipo de educação com foco na aprendizagem significativa e na melhoria das relações entre o ser humano, sociedade e natureza é importante que adotem práticas docentes inovadoras e criativas à luz do pensamento complexo e da transdisciplinaridade no Curso de Direito, pois a ela compreende o mundo atual pela unidade do conhecimento e complementa à pesquisa disciplinar, possui níveis de realidade inseparáveis dos níveis de percepção e leva os alunos ao caminho de autotransformação. Segundo Paulo Freire (2009, p. 30) indaga-se: “porque não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares?”

Com o surgimento de novos tipos de educação, em especial o transdisciplinar surgiu a necessidade de mudanças. Entende-se que é basilar breves considerações sobre a Transdisciplinaridade.

Para Crema e Weil (1993, p.140):

a transdisciplinaridade é um inegável avanço qualitativo, vez que procura interligar e interrelacionar profissionais que usualmente não se conectam na produção do conhecimento: cientistas e técnicos com artistas, filósofos, poetas. Salientam que a metodologia da transdisciplinaridade não é contra a especialização, reconhecendo sua relevância, todavia defendem o aprimoramento do especialista “ao todo que o evolve e à dialogicidade com outras formas de conhecimento e de visões do real, visando a complementaridade

A transdisciplinaridade tem preocupação com a formação da plenitude do cidadão, reformula seus valores éticos, conceituais e metodológicos frente aos resultados caóticos que



a educação superior enfrenta na atualidade. Segundo Freire (2009, p. 30) indaga-se: “porque não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares?”

É um processo que atinge a totalidade do ser humano na educação formal e que deveria ser continuado na educação permanente, inclinando-se para a formação de atitudes e competências críticas ao mundo atual.

Para Suanno (2009, p. 8333-8346). “O processo de ensino e aprendizagem, diante da transdisciplinaridade é uma prática que valoriza a participação pedagógica, social, dinâmica, efetiva e cidadã nos ambientes criados, que refletem o contexto cultural e social a que pertencem os sujeitos.”

A transdisciplinaridade objetiva a compreensão do mundo atual pela unidade do conhecimento, ela complementa à pesquisa disciplinar e não antagônica, estuda os níveis de realidade inseparáveis dos níveis de percepção e o caminho de auto-transformação.

Já para Nicolescu (2005, p. 53) “a metodologia de pesquisa transdisciplinar é determinada por 03 pilares: níveis de realidade, lógica de terceiro termo incluso e complexidade”.

A implementação da metodologia transdisciplinar não é fácil, pois são necessárias implementações de políticas públicas que alcancem todos os níveis de ensino, porém é viável, pois é uma educação intergral do ser humano.

#### **4 Estudo de caso: o perfil pedagógico do professor do curso de direito – objetivo, metodologia utilizada, resultados e conclusões**

Este trabalho foi uma tentativa de identificar os principais fatores que interferem na excelência do ensino jurídico no Centro Universitário localizado em Manaus/Amazonas, enfatizando o papel do docente como mediador na construção do conhecimento. Interrogou-se sobre os fatores que contribuem para a obtenção, em maior escala, de resultados satisfatórios na qualidade do ensino jurídico, durante o processo de aprendizagem, no que concerne ao alcance e à prática da aprendizagem, na qual os alunos possam desenvolver as habilidades, entre outras exigências, que visem resguardar, além da necessidade social, o aspecto de qualidade do curso e possibilidade na inserção do futuro profissional no mercado de trabalho. Com isso, pressupõe-se que a consecução de tais habilidades poderá ocorrer ou não a partir de uma ênfase maior na aplicação da metodologia do estudo, complementada pela prática de leitura.

Assim, antes de lançar à pesquisa, houve a necessidade de formar a base do conhecimento, em que foi perguntado aos professores se eles têm tido a paciência pedagógica de motivar, explicar, relacionar, controlar, fixar, avaliar os alunos e a si mesmos, e se têm objetivos claros para a aprendizagem, são essas questões que levaram o presente projeto à análise e discussão para compor esta parte do artigo. Em seguida será apresentada a metodologia do estudo, a apresentação dos dados coletados por meio de questionários e, finalmente, apresenta-se as considerações finais derivadas do estudo.

Quanto à Metodologia escolhida foi a quali-quantitativa devido a pesquisa qualitativa preocupar-se com o aprofundamento da realidade de um grupo social e a quantitativa com a representatividade numérica desse grupo. (MEZZARROBA, 2007). A elaboração do texto foi baseada nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.

A fim de viabilizar o propósito central deste trabalho, a pesquisa foi iniciada através dos pressupostos teóricos e legais que embasam a proposta pedagógica da Lei n. 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concomitantemente ao Decreto n. 5.773, de 09.05.2006. Esses pressupostos foram levados em conta na elaboração de questionários que foram aplicados aos alunos e professores do Curso de Direito de uma Instituição privada localizada em Manaus/Am.

A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do curso de Direito, no prédio da Unidade VII – Direito. O questionário aos discentes constou de 11 (onze) perguntas fechadas e 7 (sete) abertas, e para os docentes o questionário foi de 13 (treze) perguntas fechadas e 4 (quatro) abertas.

O questionário foi aplicado ao universo de professores do Curso de Direito da Instituição<sup>1</sup> e a 432 discentes. A fórmula aplicada foi  $n = \frac{432 \cdot (1,96)^2 \cdot 50 \cdot 50}{8^2 \cdot 431 + (1,96)^2 \cdot 50 \cdot 50} = \frac{4148.928}{10775 + 9604} = 204$ .

$$\frac{4148.928}{10775 + 9604} = 204$$

Desse modo, foram aplicados aleatoriamente nas 4 (quatro) turmas de 8º período 26 (vinte e seis) questionários em cada turma, num total de 104 (cento e quatro) questionários e nas turmas do 10º período também aleatoriamente foram aplicados 25 (vinte e cinco) questionários em cada turma concludente, num total de 100 (cem) sujeitos.

A escolha recaiu nos discentes do 8º período e graduandos por serem duas categorias capazes de perceber melhor os ganhos na aprendizagem das várias disciplinas periódicas. O cálculo foi feito junto a profissional de estatística<sup>2</sup>. A margem de erro é de 5% e o nível de

---

<sup>1</sup> Como nem todos os professores responderam ao questionário, somente 77,08% compõem a amostra. Corresponde a 37 professores de um total de 48.

<sup>2</sup> Odete dos Santos Amaral, mestra em Engenharia, professora de Estatística do Centro Universitário do Norte.

confiança é de 95%. Antes da aplicação dos questionários foi obtido o consentimento livre e esclarecido dos alunos e professores, que participaram deste objeto de estudo.

A tabulação levou em conta a análise quali-quantitativa nos questionários dos docentes e discentes da instituição privada, onde para a análise qualitativa dos professores, perguntas abertas, foi abordado sobre avaliação formativa, interpretação dos temas de estudo, preocupação com a leitura, e interpretação de textos por parte dos alunos. Nas respostas para análise quantitativa, perguntas fechadas, foram abordadas o estímulo à produção do conhecimento, objetivos operacionais claros, fixação da aprendizagem, revisão dos conceitos já estudados e reunião dos professores para discussão pedagógica; Nos questionários dos discentes para análise qualitativa, perguntas abertas, trabalhou-se com as formas de ensino diferenciadas, metodologia aplicada de forma eficaz, avaliação diferenciada a cada fim de unidade e transdisciplinaridade. Na análise quantitativa, enfocou-se: estímulo à produção do conhecimento, objetivos claros de aprendizagem, se o professor se preocupa com a leitura e interpretação dos textos de estudo, e revisão dos conceitos já estudados à cada aula. (MARCONI; LAKATOS, 2002).

#### **4.1 Apresentação dos resultados**

A pesquisa atesta que, em linhas gerais, o índice de aproveitamento do Centro Universitário do Norte, no que diz respeito a aprendizagem, na visão dos discentes é boa, espelhando o seguinte resultado: bom 64%, ótima 19%, regular 17%, excelente 1%, porém é preocupante os resultados obtidos tanto no Exame da OAB quanto no ENADE em nível regional, pois o Amazonas ficou posicionado entre os piores lugares na qualidade do ensino superior.

Tais informações são fundamentais para a consciência da necessidade do aprimoramento pedagógico dos docentes do Curso de Direito, ou seja, que esses docentes tenham, de fato, preocupação com o desempenho no campo da didática e da metodologia do ensino superior, uma vez que o Curso de Direito não oferece uma matéria relacionada a preparar docentes para a área.

Houve a participação de 37 docentes do universo dos 48 ativos do quadro funcional da área de educação da referida instituição privada do Amazonas, e 204 discentes, ambos do Curso de Direito. Assim, obtivemos como resultado no aspecto da avaliação formativa relacionada a se o docente avalia seus alunos a cada unidade de ensino-aprendizagem, o resultado são 29 “sim”, ou seja, 78% explicaram que avaliam os discentes com formas

variadas, porém cada professor com seu método: 5 através de testes, provas, debates; 4 debates e exposições; 3 testes e avaliações escrita; 3 atividades em sala; 2 seminários e provas; 2 exercícios; 3 não explicaram; 2 só testes; 2 trabalhos, seminários, provas, oficinas, acompanhamento no avanço no domínio da língua; 1 avaliações escritas e orais e conversa informal; 1 participação contínua; 1 avaliações variadas, e 28% responderam “não”, porém para os discentes o resultado são 113 “sim”, ou seja, 55% explicaram que são avaliados de forma diversificadas, porém a forma é limitada por cada professor, e 45% discentes responderam que “não”, por achar que a forma avaliativa se limita a duas ou três formas avaliativas.

No segundo caso, no item da preocupação com o inter-relacionamento entre os temas de estudo por parte do docente o resultado são 32 “sim”, ou seja, 86%, explicaram que fazem através de formas diferenciadas, como: 7 apresentações de casos concretos; 4 contextualização das disciplinas; 7 disciplinaridade (sic); 2 realização a demonstração de aplicativos; 2 relação com o tema anterior; 2 debates com ênfase na pesquisa; 8 sem explicação, e 14% responderam “não”. Para os discentes o resultado são 109 “sim”, ou seja, 53% onde a maioria não comentou o porquê do “sim”, alguns contextualizando os conteúdos, a realidade do curso, e 47% responderam que não há o que denominamos de transversalidade nos conteúdos, a maioria dos professores estão preocupados em cumprir a ementa, é uma prática de alguns, posto que, se limitam a disciplina a ser ministrada.

No aspecto de preocupação por parte do docente com a leitura e interpretação dos textos de estudos por parte dos seus alunos o resultado são 30 “sim”, ou seja, 81%, explicitaram como os docentes ajudam os alunos nas interpretações dos textos cobrados pelos mesmos, ou seja, atividades de leituras realizadas em classe, com o apoio da jurisprudência, através de temas transversais aplicados ao direito, indicando textos e efetuando questões a leitura dos mesmos, e 19% não responderam o porquê. Para os discentes, na abordagem referente a leituras prévias solicitadas pelo professor, se o aluno(a) aprimorava sua aprendizagem com leituras posteriores à aula, o resultado são 128 “sim”, ou seja, 63% e 37% “não”.

Um segundo foco da análise está relacionada ao estímulo à produção do conhecimento, objetivos operacionais claros, fixação da aprendizagem, revisão dos conceitos já estudados e reunião dos professores para discussão pedagógica.

Nessa linha de raciocínio no item, “se o docente se sente ou se sentiu estimulado(a) para iniciação científica na produção de conhecimento durante sua vida como docente

universitário” o resultado é o que segue: 28 “sim”, ou seja, 76% e 24% “não”, por outro lado, para os discentes o resultado são 65 “sim”, ou seja, 32% e 68% “não”.

Perguntou-se se o docente “ao preparar suas aulas têm objetivos operacionais de aprendizagem bem claros” o resultado apresenta 35 “sim”, ou seja, quase a totalidade dos docentes 95% e 5% “não”. Para os discentes, o resultado aponta 111 “sim”, ou seja, 54% e 46% “não”, o que não corresponde ao percentual do docente ou o que o docente objetiva não é percebido por 46% dos discentes.

Quanto ao docente, “se fixa aprendizagem dos alunos a cada encontro pedagógico”, o resultado oferece 28 “sim”, ou seja, 76% e 24% “não”, já para os discentes, o resultado apresenta foram 88 “sim”, ou seja, 43% e 57% “não”, aqui é claro a diferença, a maioria dos alunos não percebe a fixação da aprendizagem que o professor afirma proceder.

Verificou-se se o docente “a cada início de aula se preocupa em recordar os conceitos das aulas passadas”, o resultado aponta 32 “sim”, ou seja, 86% e 14% “não”.

A pesquisa indica ainda, se os professores e coordenadores pedagógicos sempre se reúnem para a discussão dos planos de aula, proposta pedagógica e para a avaliação da prática (reuniões pedagógicas) passadas, o resultado são 23 “sim”, ou seja, 62% e 38% “não”.

## **4.2 Resultados da pesquisa**

Há certa discrepância entre o que os docentes responderam e o que os alunos afirmaram, o que revela os alunos não perceberem as ações pedagógicas de seus mestres.

Reconhecendo-se que o perfil pedagógico do professor de Direito é apenas um dos fatores que obsta o sucesso da qualidade do ensino, este trabalho procurou evidenciar, a partir de um estudo de campo envolvendo 37 docentes e 204 discentes do Curso de Direito de uma instituição privada, a forma pela qual o docente vê seu trabalho como professor universitário do Curso de direito e como o aluno avalia o trabalho dos seus mestres.

Pode-se dizer, dentro da amostra pesquisada, que há indicações de que o ensino do Direito além de estar voltado à prática profissional, deve ter uma compreensão de mundo, voltado ao empreendedorismo jurídico, ou seja, profissionais preparados com perspectiva de desenvolvimento pessoal baseada em padrões coletivos de consciência social e humana. Esta relação possui um grau de associação baixo, porém a constatação ao longo do tempo que a educação no Brasil precisa receber a atenção que merece, já revela a importância desta característica. Pode-se assim concluir uma vez que:

O aluno de graduação deve repensar o nível de dedicação e de atualização que está disponibilizando para seu aprendizado. O docente deve repensar sobre sua responsabilidade, não só pelo conhecimento transmitido, mas também sobre sua qualidade. Quando o conhecimento é repassado sem didática e metodologia, inferior ao que o mercado exige, a culpa deixa de ser do aluno, para ser de exclusividade do professor, pois embora conheça muito sobre sua matéria não consegue transmiti-la ao alunado. O diretor deve repensar sobre que profissionais está contratando para ministrar matérias no Curso de Direito. A instituição, por meio de seus empresários, deve repensar sobre a remuneração que está sendo paga aos docentes do Curso de Direito e que ensino está sendo oferecido aos discentes. Do sistema de ensino ou do MEC, a responsabilidade recai por autorizar a proliferação de cursos de Direito no Brasil. O que não pode é a culpa recair exclusivamente ao discente, logo, todos somos culpados por esse resultado negativo que está a qualidade da educação, não só no Estado do Amazonas, mas em quase todo o Brasil.

Não resta dúvida que esse trabalho vem a contribuir para uma educação consciente, mas como todo trabalho científico, não foi possível encerrar o assunto, fica em aberto, caso surjam novas descobertas sobre o tema, sendo então concluso que o avanço de uma sociedade vem através da educação de qualidade para todos.

### **Considerações finais**

Este trabalho foi uma tentativa de identificar os principais fatores que interferem na excelência do ensino jurídico dos Cursos de Direito, enfatizando o papel do docente como mediador na construção do conhecimento. Interrogou-se sobre os fatores que contribuem para a obtenção, em maior escala, de resultados satisfatórios na qualidade do ensino jurídico, durante o processo de aprendizagem, no que concerne ao alcance e à prática da aprendizagem, na qual os alunos possam desenvolver as habilidades, entre outras exigências, que visem resguardar, além da necessidade social, o aspecto de qualidade do curso e possibilidade na inserção do futuro profissional no mercado de trabalho. Com isso, pressupõe-se que a consecução de tais habilidades poderá ocorrer ou não a partir de uma ênfase maior na aplicação da metodologia do estudo, complementada pela prática de leitura.

Em suma, o resultado do estudo de caso supracitado só vem confirmar que mudanças significativas devem ocorrer no ensino superior que contemplem um novo modo de ensinar e de aprender, não existe uma receita milagrosa, contudo quebra de paradigmas devem ocorrer para que melhore a qualidade da educação do nível superior brasileiro, uma das alternativas

existentes para complementar o ensino tradicional é o conhecimento transdisciplinar que aborda a aplicabilidade dos quatro pilares do novo tipo de educação, ou seja, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Sua proposta foi discutida em 1997 no Congresso Internacional patrocinada pela UNESCO cujo tema abordado foi a evolução transdisciplinar na Universidade, porém não adiante novas formas de ensinar e aprender se não a colocarmos em prática.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Aurélio Walder. **O ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000. p. 150-228.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

BRASIL. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 20 maio 2014.

CAPES. Avaliação de Cursos de Pós-graduação por Região. Brasília, 2006. Disponível em <<http://www1.capes.gov.br/Scripts/Avaliacao/MeDoReconhecidos/Regiao/Regiao.asp>>. Acesso em: 19 maio 2014.

CREMA, Roberto. WEIL, Pierre. D'AMBROSIO, Ubiratan. **Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimentos**. São Paulo: Summus, 1993. 140 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009. p. 30.

INEP. Pesquisa por curso de educação superior por Estado. Brasília, 2014. Disponível em <[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur\\_pesq\\_estado.stm](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/cur_pesq_estado.stm)>. Acesso em: 18 maio 2014.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2009.

MARCONI, Marina de andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 32-143.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do direito. In: Capellari, Eduardo; Prando, Felipe Cardoso de Melo (orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulista, 2001. 209 p.

MEDINA, Paulo Roberto G. **A OAB e os padrões de qualidade do ensino jurídico**. In: Anuário ABEDI, Florianópolis: Boêmios, 2003. p. 30.

MEZZARROBA, Orides. **Manual de Metodologia de Pesquisa do Direito**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MORAES, Maria Cândida. **A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade**. In: *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007. p.13-38.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lúcia Pereira de Souza. 3. ed. São Paulo: Triom, 2005. p. 53.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. Disponível em:  
<<http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=7686&arg=ensino%20and%20jurídico>>. Acesso em: 19 abr 2014.

\_\_\_\_\_. Disponível em:  
<<http://www.oab.org.br/noticia.asp?id=7561&arg=ensino%20and%20jurídico>>. Acesso em: 19 maio 2014.

\_\_\_\_\_. <<http://www.oab-ba.com.br/noticias/imprensa/2006/09/criterios-adotados-pelo-mec.asp>>. Acesso em: 19 maio 2014.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 34.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Acesso a que justiça? (novos argumentos para o debate acerca do ensino jurídico no Brasil)**. In: Reigota, João Manoel dos Santos (Coord.). *Direito, ciência e arte: estudos jurídicos interdisciplinares*. 1. ed. São Paulo: Edicamp, 2001. p. 33.

SUANNO, João Henrique. **Inovação na Educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanista**. Disponível em:  
<[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3483\\_1988.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3483_1988.pdf)>. Acesso em: 14 jun. 2014.

VADE MECUM ACADÊMICO DE DIREITO. Anne Joyce Angher (Org.). 3. ed. São Paulo: Rideel, 2006. p. 43. (Coleção de leis Rideel).

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências**. In: Masseto, Marcos T. (Org.) *Docência na universidade*, 2. ed. São Paulo: Papirus, 1998. p. 17.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Análise histórica do ensino jurídico no Brasil**. In: *Encontros da UnB: ensino jurídico*, Brasília: UnB, 1979. p.13-26.