

TRADIÇÕES CURRICULARES DO ENSINO JURÍDICO: UM ESTUDO DE CASO EM PORTUGAL

Cely do Socorro Costa Nunes – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
Agência(s) Financiadora(s): Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT, do Ministério de Educação e Ciência de Portugal

1. Introdução

O estudo analisa o ensino jurídico desenvolvido em uma disciplina localizada no 1º semestre do 3º ano do Curso de Direito de uma Universidade pública portuguesa. Buscou-se, a partir de observações de aulas decorridas durante um semestre letivo, entrevistas semiestruturadas a professora e alunos realizadas em 2012 e análise documental, compreender como este ensino é percebido e vivido pelos participantes da pesquisa¹. A disciplina foi escolhida para estudo tendo em vista ser um componente curricular obrigatório e estruturante do saber jurídico; integrar o chamado núcleo duro do currículo do Curso; ter uma natureza teórico-prática bem como ter sido considerada pelos respectivos participantes como uma das mais importantes devido seu carácter técnico e generalista ao priorizar saberes indispensáveis a prática profissional no campo jurídico. A disciplina é desenvolvida em 3 etapas, ofertada em 3 semestres letivos subsequente cujos encontros presenciais incluem todos os dias da semana em um tempo de 50 minutos e é oferecida em 2 turmas. A direção da Faculdade indicou a turma em que a professora é considerada pela Instituição como aquela que desenvolve boas práticas de ensino além de ser a coordenadora da mesma. A professora é concursada, situa-se no início da carreira (Professora Auxiliar), possui mais de 10 anos de experiência na docência desta disciplina e nesta Faculdade, embora tenha iniciado a docência como Assistente Convidada aquando de seus estudos de doutoramento realizados na mesma Instituição que ora trabalha.

Destaco que o ensino de Direito é um objeto pouco estudado pela literatura portuguesa razão pela qual esta comunicação tem uma relevância científica como forma de contribuir para colmatar esta lacuna. Tal lacuna, em certa medida, tem contribuído para que as discussões sobre o currículo e o ensino jurídico em Portugal não alcancem em termos de amplitude e mérito a mesma repercussão na academia se comparada com outras áreas do conhecimento, como por exemplo, os da área da educação, da saúde, por exemplo.

¹ Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia/FCT do Ministério da Educação e Ciência de Portugal.

2. O Ensino Jurídico: tradições curriculares para o debate

O estudo foi desenvolvido em um Curso de Direito de uma Universidade pública² de grande prestígio acadêmico em Portugal, seja pela qualidade do seu ensino, seja porque contribuiu de uma certa forma para a construção de um conhecimento e um normativo jurídico contemporâneo bem como pelo fato de seus professores e licenciados terem alcançados um protagonismo significativo como profissionais liberais, renomados juristas e políticos consagrados. De forma orgulhosa, um gestor expressa que a “Faculdade é muito procurada tendo em vista a quantidade de alunos que realizam os exames nacionais³, seu ponto de corte é um dos mais altos e ela não pode perder seu prestígio acadêmico” em alusão a manutenção da seriedade e rigor de seu ensino e da qualidade dos profissionais que lá são formados.

Criado no início do século XX sobre a influência da Universidade de Coimbra em que se herda uma prática de ensino favorecedora às aulas-conferências e de por o aluno como objeto passivo, mero receptor de informações (Francischetto, 2010), tal Curso passou por diferentes reformas curriculares ao longo do seu percurso histórico. A mais recente, implementada em 2007, teve como objetivo distanciar-se de um ensino jurídico eminentemente teórico, dogmático e positivista (Villas Boas, 2013) ou mesmo descontextualizado, dogmático e unidisciplinar (Francischetto, 2010) para assumir uma postura de ensino interdisciplinar em que se busca integrar as racionalidades da ciência jurídica e das restantes ciências sociais, permitindo perceber o Direito como fenômeno social e como ciência (Sousa Santos, 2013), o que implica uma reformulação dos atuais paradigmas teórico-metodológicos do ensino, da aula, da avaliação, da formação e da prática dos professores do ensino jurídico.

Contudo, uma das principais críticas ao ensino jurídico, tradicionalmente veiculado nas Universidades portuguesas, de modo geral, assenta-se, sobretudo, em sua terminalidade formativa ao formar um profissional com um perfil de operador jurídico memorizador, leitor de códigos e enclausurado ao limitado esquema do silogismo interpretativo e lógico-formal do Direito positivo (Fernandez e Fernandez, 2005).

² A Faculdade possui atualmente 4 mil alunos, é a maior do país. Entram em média 4.500 alunos por ano.

³ Os Exames Nacionais do Ensino Secundário são realizados pelo Ministério da Educação e Ciência. Instrumentos de avaliação sumativa externa obrigatórios aos alunos dos 11º e 12º anos de escolaridade que visam certificar a aprendizagem realizada pelos alunos bem como permite a candidatura ao ingresso no ensino superior público, com um peso de 50%. A classificação final do ensino secundário expressa pelas escolas equivale aos outros 50%.

Enfoque que se distancia de um modelo de ensino em que, sem o prejuízo do conhecimento do ordenamento jurídico vigente, os alunos possam desfrutar de uma visão do Direito mais flexível, integrada e transversal cabendo ao docente favorecer um processo ensino-aprendizagem com uma visão pluralista da sociedade, em que a abordagem multidimensional e multidisciplinar do sistema jurídico seja o elemento fundante da formação de um profissional capaz de pensar séria, global e criticamente o Direito (op. cit).

As últimas reformas curriculares deste Curso foram efetivadas de forma pontual em decorrência de ajustar a sua configuração organizacional, pedagógica e científica aos objetivos da Declaração de Bolonha⁴ em que estava em jogo uma nova estrutura curricular de curta duração, flexível, comparável e compatível com as necessidades formativas que o mundo do trabalho exige, cada vez mais competitivo, diversificado e complexo. Todavia, embora se perceba nos discursos da maioria dos gestores institucionais e de uma parte dos professores e alunos deste Curso um certo apoio a tal Declaração, seus efeitos, conjugados com as reformas curriculares implementadas, trazem, ainda, muitas dúvidas e inquietações a cultura acadêmica o que nos leva a ponderar que, como nos alerta Dias Sobrinho (2005), uma reforma acaba produzindo sempre algum efeito, maior ou menor, de acordo com o idealizado ou não. Os depoimentos revelam as tensões e as contradições que a comunidade acadêmica vive configurando-se em um dilema curricular entre o prescrito (currículo oficial) e o real (currículo em ação) que, em prol da manutenção da tradição, vê-se o currículo e o ensino como campos destituídos de mudanças e inovações pedagógicas, pois ressalta um gestor: “não podemos deitar fora nosso patrimônio, nossa tradição”.

Entre o apoio e a crítica a elas, pode-se inferir a partir dos depoimentos de alguns participantes desta pesquisa que a implantação de Bolonha no país e, particularmente nesta Faculdade, “foi um grande desastre”, sob o argumento de que em Portugal “ninguém quis abrir mão de seus privilégios”. Nesta Faculdade, seus feitos apenas alteraram alguns aspectos técnicos da estrutura curricular do Curso (diminuição do tempo formativo de 5 para 4 anos, do número de disciplinas, da carga horária e do

⁴ Firmada em 1999, constitui-se como um programa de reforma da educação superior na Europa e objetiva pôr em prática um sistema de titulações compatível e comparável, que permita a expedição de um diploma suplementar ou “Suplemento Europeu de Título”; adota um sistema facilmente comparável de dois níveis: Graduação e Pós-Graduação (este constituído de mestrado e doutorado); promover a mobilidade; promover a cooperação entre os sistemas educativos europeus para assegurar a qualidade; promover a dimensão europeia na educação superior (Declaração de Bolonha, 1999). Atualmente conta com 47 países.

conteúdo; instituição dos 3 ciclos integrados: licenciatura, mestrado e doutoramento; aplicação do Sistema Europeu de Crédito – ECTS⁵), não mexendo “na essência do Curso”, ou seja, nas questões que dizem respeito as concepções e práticas da produção e socialização do conhecimento jurídico (no conteúdo acadêmico e metodológico), bem como, nas relações hierárquicas e de poder, ambas materializadas no processo ensino-aprendizagem, cristalizando na Instituição uma cultura acadêmica em que “é difícil e complexo mudar o que já está posto”. De antemão, tal pronunciamento de um gestor revela “a inflexibilidade ou inamovibilidade das estruturas dos cursos de Direito”, conforme constatam, também, Fernandez e Fernandez (2013).

Isso não significa, entretanto, que há um consenso acerca do ensino de Direito nesta Faculdade, pois por ocasião do período de produção dos dados desta pesquisa participamos como ouvinte de uma Jornada Pedagógica que teve como tema a Reforma do Regulamento de Avaliação⁶, oportunidade que professores, gestores e alunos tiveram para expressar suas impressões e propostas acerca do processo ensino-avaliação-aprendizagem lá desenvolvido. Uma das questões debatidas acaloradamente neste Evento e que se relaciona com o objetivo desta comunicação diz respeito ao domínio do ensino, mais particularmente ao desenvolvimento dele por meio da efetivação de aulas teóricas (aulas plenárias, a cargo do Professor-regente) e práticas (aulas de orientação, a cargo de Professores e Assistentes). Nota-se nesta configuração curricular que cada uma destas aulas (locus preferencial de desenvolvimento do ensino) tem uma organização específica no que diz respeito a composição docente; número, local de desenvolvimento e natureza das aulas; papel dos professores e alunos; avaliação, favoráveis, ao que tudo indica, a manutenção de uma tradição curricular em que se projeta a perpetuação de um ensino lecional, ao “estilo coimbrã”, visualizado de forma sintética pelo seguinte quadro:

AULAS	Composição Docente	Número de Aulas	Local de desenvolvimento das aulas	Natureza das aulas	Papel de alunos e professores	Avaliação
Teóricas	Ministradas por	Inferior ao número de	Anfiteatros, por comportar	Apresentar conteúdos,	Professor exerce o papel central	Não se concretiza de

⁵ European Credit Transfer System: Sistema de créditos curriculares em que a unidade de medida do trabalho do estudante pode assumir uma diversidade de formas (sessões de ensino de natureza coletiva; sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágio, projetos, trabalhos de campo, estudo, avaliação, atividades complementares, entre outras) e tempos formativos (horas de contatos coletivos e presenciais e horas de estudos individuais).

⁶ Iniciativa da Associação Acadêmica e do Conselho Pedagógico, realizada em dezembro de 2012. Evento cuja programação constavam 2 mesas: 1) Mesa: Bolonha e o novo regulamento da avaliação; 2) Mesa: Reforma em Curso do Regulamento da Avaliação.

	professores de carreira ⁷ , de alta qualificação e prestígio	aulas práticas	um maior número de alunos	teorias e conceitos (estilo conferências/lecionais/magistral).	Alunos ouvem atentamente a preleção do professor, sem intervir	maneira formal
Práticas	Ministradas por professores de início de carreira ou pelos assistentes convidados ou estagiários	Predomina o maior	Salas de aulas pequenas, comportam um número menor de alunos	Aplicar conteúdos, doutrinas, teorias e conceitos a partir de casos jurídicos	Professor exerce o papel central, contudo o aluno participa de forma esporádica, individual e oralmente explanando suas dúvidas	Espaço para o desenvolvimento de avaliação somativa e formativa

2) Um ensino lecional: uma aula magistral

As aulas teóricas e práticas observadas nesta disciplina seguiram também esta lógica de organização do trabalho pedagógico. O que podemos deduzir, então, de um ensino lecional ou de uma aula magistral em um Curso de Direito a partir dos depoimentos dos participantes da pesquisa? Estas expressões estão associadas a uma compreensão de ensino centrado na figura do professor, sendo a aula expositiva o método exclusivo para o repasse do conhecimento, pela via da reprodução. Sem oferecer oportunidades de atividades de ensino interativas (coletivas) tal ensino contribui para tornar o aluno um objeto receptivo, um ser passivo que escuta atenta e respeitosamente a preleção do professor. O professor, então assume um papel de preceptor em que o ato de ensinar objetiva, tão somente, a transmissão do conhecimento de cunho normativo, configuração ainda muito presente em diversos contextos internacionais, como nos alertam Fernandez e Fernandez (2005) ao afirmarem que tradicionalmente nas Faculdades de Direito ensina-se um conjunto de normas jurídicas que formam o direito positivo de uma determinada sociedade, portanto, acrescentam os autores que “falar de Direito, nesta perspectiva, significa falar de normas”, ou seja, somente se considera Direito o que for norma, lei, sobretudo, produzida pelo estado, negando-se o pluralismo jurídico.

⁷ A carreira do magistério superior universitário público é composta por Professor Catedrático; Professor Associado (com Agregação); Professor Auxiliar, todos considerados professores porque são portadores do título de doutoramento. Abaixo desta hierarquia há ainda a categoria do Assistente e Assistente Estagiário em que não se exige tal título para ingresso na carreira embora precise dele para a permanência nela depois de um certo período de trabalho. Todos estes ingressam por via de concurso público. Estão fora desta carreira o Assistente Convidado e o Leitor (Monitor), profissionais formados em cursos de mestrados pelos quais são contratados em regime de prestação eventual de serviços. Por não possuírem o título de doutor não são considerados professores, embora, a função principal deles seja o ensino nas aulas práticas.

Este modelo de ensino, que, ao que tudo indica, “os docentes não procuram distanciar-se”, é fruto de uma didática reprodutiva, tradicional muito contestado pelas teorias curriculares críticas e pós-críticas em que a responsabilidade do professor restringe-se apenas a reproduzir um ensino jurídico mecânico, burocrático, destituído de qualquer valor social para os alunos, os quais, devem, aprendê-los, caracterização que o saudoso Freire (1987) denominou de educação bancária. Neste tipo de prática a qualificação da aprendizagem é resumida a capacidade do aluno demonstrar nas avaliações se assimilou disciplinadamente o conhecimento ensinado, ou seja, aprender significa escutar, copiar, reproduzir nos exames e provas o que supostamente aprendeu.

Esta didática, baseada nestes pressupostos, fica presa ao repasse mecânico do conhecimento e tem como método exclusivo de ensino a aula expositiva em que o conhecimento é ditado pelo professor, copiado, decorado e, depois, restituído nos exames pelos alunos. Desta diretriz deriva-se toda uma cadeia de valores que passa a considerar a aula como centro irradiador da vida acadêmica da Faculdade, de tal sorte que é a partir dela, através dela e, chegando-se a ela, que os objetivos propostos nos Programas das Disciplinas e no Plano de Curso da Instituição seriam alcançados, marcando o ritmo do andamento do currículo. Entendida a aula como motor propulsor do processo ensino-aprendizagem determinou a Faculdade que o conhecimento jurídico deve ser dividido em um componente teórico e outro prático para melhor ser ensinado tendo em vista “o número de alunos excessivo por turma”, derivando deste ajuste operacional a separação das aulas em teóricas e práticas, turmas teóricas e práticas, professores de aulas teóricas e práticas, assumindo estas, funções muito distintas e claras.

As aulas teóricas são realizadas em um Anfiteatro porque abriga um número bem maior de alunos e ministradas pelos professores da disciplina em um tempo diário de 50 minutos. Estes pertencem a carreira do magistério superior⁸, possuem um certo *status* e prestígio institucional e intercalam-se no desenvolvimento da disciplina ao longo do semestre letivo, sendo cada um responsável por um conjunto de temáticas escolhidas mediante as suas especialidades. Estas aulas objetivam trabalhar teorias, doutrinas e conceitos do campo das ciências jurídicas.

Como estas aulas teóricas são trabalhadas em um Anfiteatro com cadeiras e mesas fixas, o método de ensino predominante nestas aulas era o expositivo, cuja

⁸ Os professores de carreira ministram preferencialmente aulas teóricas e, as vezes, as práticas também.

finalidade é a transmissão de conteúdos, situação que reflete o entendimento institucional e, especificamente, da professora quando concebem que “as aulas teóricas são aulas de exposição”. Nesta compreensão, o ensino volta-se para o professor “ministrar a matéria” obedecendo a uma sequenciação e aumento de grau de complexidade do conhecimento jurídico em estudo. Estas aulas são as mais valorizadas pela comunidade acadêmica porque são “aulas magistrais, possibilidade que os alunos têm em aprender com quem mais sabe”, diz um professor. Cá, devido ao número elevado de alunos, não há possibilidade de desenvolver qualquer atividade em que haja a participação ativa dos alunos para que possam interagir com os professores e com os colegas de turma acerca do conhecimento em estudo, bem como realizar atividades de avaliação da aprendizagem, ao que tudo indica, exclusividade das aulas práticas.

Os depoimentos de professores e alunos de que tais aulas “são plenárias pois veicula-se um ensino lecional em que o professor explana um conteúdo e expõe sua sabedoria” a partir de uma forte relação hierárquica entre estes podem ser fortes indícios de um “modelo de ensino rígido”, como ponderam os participantes da pesquisa. Certos professores manifestem-se desfavoravelmente a este tipo de aulas teóricas ao ponto de expressarem sua indignação: “os alunos não são ativos nas aulas teóricas; tenho profundo desgosto das aulas teóricas, as aulas são sempre vazias; as aulas teóricas não são nada mais do que a leitura de manuais por parte dos professores por isto que os alunos não vão”.

Este modelo de ensino centrado na transmissão do saber por meio de aulas expositivas monológicas edifica um ensino centrado na figura do professor ao assumir um protagonismo na condução das aulas as quais se resumem, do ponto de vista metodológico, a leitura de manuais, códigos e apontamentos em que se explana um conteúdo teórico com raríssima participação dos alunos no processo de construção da aprendizagem, o que leva os alunos a “desinteressar-se pela reflexão teórica” ao ponto de deixarem de frequentar as aulas, abandonando-as. Sem desenvolver estratégias de ensino e atividades diversificadas em que se estabeleçam o diálogo, a interação e interlocução nestas aulas entre os alunos, entre eles e a professora e entre todos e o conhecimento, a impressão que fica é que nelas não é possível que os alunos manifestem suas dúvidas e opiniões, levantem perguntas, interponham questões à professora, tarefas reservadas as aulas práticas, sendo esta o local natural para que tais alunos demonstrem o que aprenderam ou o que precisam aprender mais e melhor. Com esta desenvoltura, as aulas transcorrem-se num ensino mecânico em que a professora

transmite um conteúdo em um tom monocórdico, ininterrupto, sequencial e intermitente tornando os alunos meros expectadores e receptores dos mesmos, razão pela qual o trabalho isolado se instala. Neste sentido, a diversidade metodológica e a variação de técnicas de ensino, entre outros, poderiam contribuir para que a turma participasse e interagisse mais com a professora e com os próprios colegas, dando as aulas outras dinâmicas mais interativas e ativas ao currículo em ação do Curso de Direito em questão.

Com a divisão do trabalho pedagógico posta na estrutura curricular do Curso, os alunos inscritos nas aulas teóricas são subdivididos em turmas com pequenos grupos para frequentarem as aulas práticas as quais são trabalhadas por um único professor de início de carreira (embora raro, pode ser os que trabalham também as aulas teóricas) ou por outros profissionais⁹, em um tempo também de 50 minutos. As aulas práticas são ministradas em salas de aulas menores, equipadas com mesas e cadeiras não fixas, quadro magnético, computador, *data show* e mesa do professor e de alunos e voltam-se exclusivamente para aplicar os conceitos e as doutrinas estudadas nas aulas teóricas nos casos jurídicos práticos, selecionados pela professora ou pelos alunos na *internet* em *sites* jurídicos os quais são comentados a luz do Direito. Esta configuração é fruto da concepção institucionalizada e da própria professora de que nas aulas práticas “trabalhamos com casos práticos”.

Nas aulas práticas observadas, o método de ensino predominante também foi o expositivo, cuja finalidade era aplicar a teoria na prática, configurando-se como um campo de aplicação da teoria pois subtende-se que “elas têm uma aplicação prática”. O ensino centra-se exclusivamente na apresentação, de forma ditada, aos alunos por parte da professora de um conjunto de casos jurídicos para que estes possam aplicar a teoria, conceitos, doutrinas, regras e leis estudados nas aulas teóricas aos casos práticos apresentados. Este modelo de ensino assenta-se na crença dos docentes de que “o curso de Direito volta-se para analisar casos concretos”. Esta aplicação da teoria aos casos práticos é feita a partir de comentários pontuais expressos pela professora com a ajuda de um normativo jurídico (códigos e leis) bem como pelo lançamento de inúmeras perguntas à turma sempre voltadas para as questões técnicas-legalistas do Direito, sobre as quais a docente insiste para que haja respostas por parte dos alunos, situação que a leva a pronunciar, também, comentários muito pontuais sobre as intervenções deles.

⁹ Os Assistentes, Assistentes Convidados, Assistentes Estagiários, Monitores ministram as aulas práticas e raramente as teóricas.

Esta conduta cumpre uma função primordial no processo avaliativo pois nestas aulas os alunos têm a possibilidade de responder as perguntas formuladas pela professora, tiram dúvidas e fazem perguntas (raramente), sempre de forma individual, razão pela qual exige-se uma participação ativa dos alunos porque é por meio destas atividades (avaliação contínua) conjugadas com os exames finais (avaliação somativa) que eles serão avaliados. Logo, jogam-se nestas aulas um peso e um valor grande nas aprendizagens dos alunos visto que é por intermédio delas que se “verificam se os alunos estão aprendendo ou não”, isto é, verifica-se se os alunos aplicam certo a lei no caso em estudo ao demonstrarem capacidade para elaborar peças e esquemas estritamente prático-legalista.

É suposto que exista relevância nas aprendizagens dos alunos de Direito quando estes aplicam conceitos, teorias e doutrinas a casos práticos os quais expressam um saber oriundo dos tribunais ou das atividades advocatícias, contudo, tais supostas aprendizagens podem estar sendo conduzidas por uma disciplina “sem qualquer rigor científico, dotada de um ecletismo teórico e muito dependente da moral e da política” (Kalil, 2012). Ademais, é de se destacar que estudar casos práticos (casos jurídicos) fazendo-se referência ao ordenamento jurídico subjacentes a eles pode-se perder a oportunidade de aprofundar, do ponto de vista antropológico, histórico, econômico, político, ético, por exemplo, os problemas sociais que os provocaram, passando-se a aplicar o Direito como resposta/solução definitiva a questão em litígio, ou seja, se tais casos estão ou não em conformidade com as leis vigentes. Ponderam Fernandez e Fernandez (2005) que a mera informação de caráter estritamente instrumental faz com o que, com o passar do tempo, a ausência de raciocínio crítico e problematizante terminem por esclerosar um conhecimento jurídico setorizado em múltiplas áreas de especialização, ao que tudo indica, danosa a formação dos profissionais do Direito.

Em síntese, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas observadas nesta disciplina a professora organiza o ensino para que os alunos obtenham “conhecimentos básicos e elementares” da área de saber especializado em questão. Interessante a destacar o fato de que nunca houve um registro escrito do conhecimento ensinado pela professora nestas aulas pois todo o seu discurso era proferido oralmente, cujos alunos, com seus cadernos e o código abertos em cima da mesa, ouviam disciplinadamente e faziam anotações pessoais das quais não se percebia nenhuma discordância. Esta negação da expressão escrita é justificada pela professora tendo em vista supor torná-los mais autônomos nos processos de estudo e aprendizagem, sob o argumento de

corresponder ao que propugna a Declaração de Bolonha (1999) quando estabelece que o processo de formação deve ser centrado na aprendizagem, ou seja, no aluno, e não mais no ensino partindo-se da compreensão de que os ambientes de aprendizagem são múltiplos não se restringindo a sala de aula. Desta forma, a professora argumenta que “eu evito dar os chamados apontamentos (em alusão aos conteúdos), que em geral, é uma coisa que os alunos adoram mas que eu acho que é muito mau, porque quero que eles aprendam e leiam pelos livros”.

Contudo, tal ensino desenvolve-se sem novidades/variação do ponto de vista metodológico e epistemológico. Não há alterações da dinâmica da sala de aula, não há auxílio de recursos didáticos para além do código civil e de seu fichário, não há trabalhos de grupo, o que redundava numa participação apática por parte dos alunos e, quando há, argumenta a professora que ela é “fraca”. Tal direcionamento é explicado pela professora, em certa medida, em decorrência da forma como o currículo e o ensino são concebidos, organizados, planejados e vividos, afinal “é o sistema de minha Faculdade”, bem como, pelo perfil de aluno vez que “a maior parte tem alguma deficiência de base, não tem grandes hábitos de estudos; não são muito participativos nas aulas; estão desmotivados e a espera que eu lhes dê todos os elementos”. Todavia, a professora admite, também, que tal direcionamento “é uma limitação pessoal de sua parte”, o que a faz conduzir o ensino deste jeito peculiar. A professora pondera que se tivesse um contexto curricular mais favorável ao desenvolvimento de atividades metodológicas diversificadas que favorecessem a participação dos alunos de forma mais autônoma privilegiaria a “investigação ou análises de trabalhos específicos sobre diversos temas”, contudo, acrescenta a professora que “com este gênero de alunos isso é um bocadinho difícil”.

Esta marca pessoal da docência, fruto da sua formação (como aluna e, posteriormente, professora do Curso de Direito) e experiência profissional no campo jurídico, traz um tom muito peculiar a relação pedagógica estabelecida entre ela e os alunos, extremamente: impessoal, distante e formal, o que demarca claramente a autoridade de que é portadora. A professora ressalta que o fato de não ter uma relação muito próxima com seus alunos deriva-se da sua “maneira de ser”, isto é, porque “não é do tipo de professora companheira”. Mas, logo deixa claro a convicção que funda tal distanciamento quando acredita que “deve existir alguma distância entre o professor e o aluno”, acrescentando que “não quero ser uma professora que facilite o trabalho dos alunos”.

Não é de se estranhar, portanto, que, estabelecida a cisão entre teoria e prática, a professora não faça referência nas aulas práticas dos conteúdos ensinados nas aulas teóricas pelos demais professores e por ela própria e vice-versa, não se percebendo, portanto, vínculos, relações, integrações entre estas e com as demais disciplinas, as quais decorrem sem nenhuma novidade e criatividade metodológica, reguladas pelo relógio que marca um ritmo de trabalho monocórdico e apático.

Uma outra consequência decorrente desta cisão se assenta no fato de que ao priorizar o conhecimento técnico em detrimento do político em ambas as aulas, a professora ensina o conteúdo de forma objetiva, técnica, imparcial, impessoal, aparentemente neutra, sem nenhuma problematização, tendência curricular ainda muito presente nos Cursos de Direito em que, como afirma Kalil (2012), há o predomínio de disciplinas dogmáticas (certeza da razão) em detrimento das não dogmáticas, como é o caso também da realidade portuguesa. Pela expressão oral e corporal da professora não se percebe nestas aulas indícios de qualquer análise e posicionamento político sobre os casos estudados juridicamente, isto é, sobre o conhecimento ensinado, o que se fica sem saber qual a teoria educativa e jurídica que fundamenta seu trabalho como professora e profissional do Direito.

Ao restringir seus relatos e comentários a destacar “dicas” técnicas e operacionais dos casos jurídicos apresentados, reduz o saber a uma racionalidade técnica destes casos, não se percebendo, por outro lado, nenhuma manifestação crítica a respeito do ordenamento jurídico em estudo por parte da professora e dos alunos, o que reforça a crença de que o jurista precisa conhecer a jurisprudência (as normas) dominante nos tribunais sem indagar de sua validade ou mesmo eficácia, desprovidas de qualquer valoração (Francischetto, 2010). Nesta perspectiva, o ensino reproduz, também, a cisão entre a dimensão técnica e política do conhecimento, par indispensável para a compreensão da práxis humana a luz do Direito. Refletem Fernandez e Fernandez (2005) que resumi o Direito a uma relação direito/norma destituída de um contexto social e cultural mais amplo é uma visão reducionista. Ressaltam os autores que contrapondo-se a tal compreensão está a ideia de que a medida e a essência do Direito é o humano nas suas mais variadas formas de manifestação no mundo, portanto, compreender a natureza humana seria o conteúdo e a função do Direito.

De uma maneira geral, esta opção curricular, assentada em uma perspectiva da teoria curricular técnica aos moldes como refletem Alpple (1987), Gimeno Sacristán (1998), Moreira (1999), Silva (2000), Pacheco (2005), Popkewitz (2011) entre outros, é

fruto da hegemonia do positivismo normativista enquanto princípio paradigmático da organização dos Cursos de Direito que cinde teoria e prática. As características principais desta teoria curricular, na perspectiva de Pacheco (2005), restringem-se a discussão técnica do currículo e ao forte pendor do controlo burocrático tanto sobre o conhecimento quanto sobre a forma de organizá-lo. Destaca Apple (1999) que esta teoria curricular continua a influenciar a área do currículo contemporâneo em muitos campos do saber, entre eles, como observado nesta pesquisa, a do Ensino do Direito na Faculdade em estudo, também.

Tal princípio revela uma compreensão de que todo o Direito pode ser ensinado se forem dadas as condições materiais para a transmissão das premissas básicas do sistema jurídico, por meio de um conjunto de disciplinas introdutórias e ordenadas em uma sequência etapista, veiculadora de um teor de cunho disciplinar-técnico-normativo, cuja função “é menos de formar os alunos e mais a de lhes informar de maneira estereotipada e padronizada, sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática, fazendo com que o Direito pareça (para o estudante) como uma série de dados sem vinculação entre si” (Fernandez e Fernandez, 2005). O conhecimento jurídico, portanto, restringe-se e encastela-se ao conhecimento do sistema legal, ao mundo das leis e dos códigos, cabendo aos alunos saber aplicá-los.

Com efeito, um ensino jurídico com enfoque unidisciplinar, como cá observado, pouco possibilita oportunidades para análises fundadas a partir do contributo de outras ciências tendo em vista a compreensão do fenómeno jurídico numa perspectiva plural. O distanciamento do Direito das demais ciências humanísticas tem sido uma questão levantada por certos estudiosos para explicar a visão curricular disciplinar em que o conhecimento jurídico é encastelado, ocasionando um “isolamento teórico e uma rigidez interpretativa” ainda predominante em muitos Cursos de Direito como ponderam Fernandez e Fernandez (2005). Para Nobre (op. cit, Kalil, 2012) a origem desta concepção curricular reside no fato de que o Direito historicamente constitui-se como uma campo disciplinar de *status*, prestigiado, onipotente, considerado a “ciência rainha” ou um “deus” (ubiquidade divina) ao ponto de não se achar oportuno recorrer as outras ciências em uma perspectiva transdisciplinar e transversal. Para Fernandez e Fernandez (2005) tal compreensão está na raiz da separação das finalidades formativas dos ciclos

de estudos nos cursos jurídicos europeus¹⁰, sendo o primeiro Ciclo (licenciatura) entendido como o locus em que os alunos devem “conhecer bem as leis e os costumes e, depois, se desejam – e se as condições materiais de vida assim o permitirem, tratá-los a nível de pós-graduação (2º e 3º Ciclos) em mais largas perspectivas éticas, sociológicas, filosóficas, políticas e críticas”.

Estas constatações também ficaram muito evidentes na análise do Programa da Disciplina em questão pois, embora a Faculdade recomende que devam estar lá contidos os objetivos, finalidades, conhecimentos prévios, métodos de ensino e aprendizagem, modalidades de avaliação, bibliografia para que o aluno seja informado da intencionalidade do ensino jurídico, apenas o conteúdo a ser ensinado e a bibliografia de suporte são explicitados, o que deixa oculto as suas intencionalidades. Destaca-se que os conteúdos restringe-se a um elenco normativo racional estabelecidos em uma ordem sequencial, por semestre, partindo-se dos mais gerais para os mais específicos, em que estão dispostos as leis e os seus respectivos títulos, capítulos, artigos que serão estudados, sem indícios do aporte de outras ciências, o que pode contribuir para a formação de um profissional de “técnicos em leis divorciados de uma preocupação com os problemas sociais e suas soluções” (Francischetto, 2010). Por outro lado, a bibliografia resume-se a uma lista de determinados artigos de leis e códigos; livros comentados, manuais, guias, recursos, o que revela o tipo de conhecimento que será privilegiado para estudos.

4) Conclusões

Um ensino de Direito ao cindir teoria e prática, ensino e pesquisa, conhecimento técnico e científico, conhecimento disciplinar e interdisciplinar, como constatado nesta pesquisa, marca-se por manter uma tradição curricular em que a educação jurídica é pautada pela racionalidade técnica, motivo pelo qual se perde a possibilidade de formar um profissional atento para as questões éticas, filosóficas, políticas, culturais e sociais do Direito.

Foi possível visualizar a partir das análises efetuadas que em tal forma de tradição curricular projeta-se um ensino jurídico com uma divisão do conhecimento (teóricos: conceitos de ordenamento jurídico e práticos: aplicação de leis) em que este precisa ser separado, decomposto e compartimentalizado em subconjuntos para melhor

¹⁰ A Declaração de Bolonha organizou o ensino superior europeu em 3 Ciclos: 1º Ciclo: Licenciatura; 2º Ciclo: Mestrado e 3º Ciclo: Doutorado.

ser explicado. Tal explicação adequa-se, melhor, no método expositivo lecional e monologal em que se desenvolve um ensino descontextualizado e unidisciplinar em que a aula expositiva é a grande, se não a única, estratégia didática para a transmissão do saber, logo a professora assume ser o centro irradiador do saber jurídico passando os alunos ao papel de objetos de suas aprendizagens, numa relação pedagógica vertical e hierárquica, cujas relações de poder estão na base da incontestabilidade por parte destes últimos do processo ensino-aprendizagem que vivenciam. Desta organização curricular deriva:

- ✓ uma divisão do trabalho entre os professores estabelecida pelo mérito e prestígio acadêmico, razão pela qual os mais titulados e prestigiados incumbem-se das aulas teóricas, consideradas as mais importantes devido a sua função lecional: ensinar/explanar teorias e conceitos do campo jurídico sobre os quais se expõe, também, a sabedoria e o poder de que são portadores. Os professores de início de carreira e demais profissionais, situados hierarquicamente em posição inferior aos demais, ministram as aulas práticas, subvalorizadas, em que se busca aplicar a teoria, regras, doutrinas, conceitos a determinados casos jurídicos práticos;
- ✓ um ensino unidisciplinar, motivo pelo qual não se percebe uma relação e integração entre as aulas teóricas e práticas, entre o conhecimento técnico e político e entre o Direito e as demais ciências que os alimenta, situação que contribui para materializar um perfil de aluno acrítico acerca do saber e do ordenamento jurídico.
- ✓ uma estrutura curricular em que se reproduz a estrutura positiva do Direito, tal como foi concebido historicamente (mera expressão normativa), evidenciando uma estreita relação epistemológica entre a ciência jurídica e o seu ensino.

Concluo que as necessidades de mudanças pedagógicas, curriculares, no ensino jurídico no caso estudado são latentes sob pena de não se instituir uma formação (mais) humanística, interdisciplinar, contextualizada e democrática. Toda discussão curricular é uma conversa complexa (Pinar, 2007) porque é um território contestado onde transitam diferentes identidades, culturas, subjetividades, o que o torna local de conflito, de contradições e de relações de poder. Assim é pertinente que as instituições de ensino superior tenham em mente o propósito educativo do currículo (op. cit.), isto é, compreender que as relações entre o conhecimento, a sociedade, a cultura e os processos de formação de professores e alunos do ensino superior, sobre os quais estes constroem sentidos e significados, são elementos indissociáveis e estruturantes de suas práticas, quer sejam jurídicas ou educativas.

5) Referências

Apple, M. Ideologia e Currículo. Porto, Editora Porto, 1999.

Declaração de Bolonha (1999). In: Serralheiro, J. P. (org) O Processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses. Braga, Editora Profedições, 2005.

Dias Sobrinho, J. Dilemas da educação superior no mundo globalizado. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005.

Fernandez, A. e Fernandez, M. O ensino do Direito, a formação do jurista e as escolas superiores, 2005. In: Revistas Jus Navigandi - Doutrina e Peças, 2005. Disponível: www.jus.com.br, acessado: 27.02.2013.

Francischetto, G. P. P. Em busca de novos saberes: uma aproximação entre o ensino jurídico e a pedagogia. In: Francischetto, G. P. P. (org). Ensino Jurídico e Pedagogia: em busca de novos saberes. Curitiba, Editora CRV, 2010.

Freire, P. Pedagogia do Oprimido. 33 Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Kalil, R. B. Ensaio sobre o ensino jurídico no Brasil. In: Revista Jus Navigandi – Doutrina e Peças, 2012. Disponível: www.jus.com.br, acessado: 27.02.2013.

Gimeno Sacristán, J. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Moreira, A. F. A configuração atual dos estudos curriculares: a crise da teoria crítica. In: Costa, M. (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1999.

Pacheco, J. A. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto, Editora Porto, 2005.

Pinar, W. O que é a teoria do currículo. Porto, Porto Editora, 2007.

Popkewitz, T. S. Políticas educativas e curriculares: abordagens sociológicas críticas. Mangualde, Edições Pedagogo, 2011.

Sabaini, W. T. Novos princípios metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem. In: Francischetto, G. P. P. (org). Ensino Jurídico e Pedagogia: em busca de novos saberes. Curitiba, Editora CRV, 2010.

Silva, T. T. Teorias do currículo: uma introdução crítica. Porto, Porto Editora, 2000.

Sousa Santos, B. Análise interdisciplinar do Direito no século XXI. Seminário na Universidade de Coimbra, 2013. Disponível: www.tjto.jus.br, acessado: 27.02.2013.

Villas Boas, M. Análise interdisciplinar do Direito no século XXI. Seminário na Universidade de Coimbra, 2013. Disponível: www.tjto.jus.br, acessado: 27.02.2013.