

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MORGANA BADA CALDAS

**O ENSINO JURÍDICO E OS LIMITES QUE DESAFIAM A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA: UM ESTUDO NO
CURSO DE DIREITO DA UNESC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato.

**CRICIÚMA
2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C145e Caldas, Morgana Bada.

O ensino jurídico e os limites que desafiam a formação profissional crítica : um estudo no Curso de Direito da UNESC / Morgana Bada Caldas. – 2018.

168 p. : il. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2018.

Orientação: Gildo Volpato.

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Educação jurídica. 3. Profissional de direito – Formação. 4. Curso de Direito - Currículo. I. Título.

CDD. 22. ed. 340.07

MORGANA BADA CALDAS

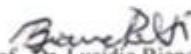
**“O ENSINO JURÍDICO E OS LIMITES QUE DESAFIAM A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA: UM ESTUDO NO
CURSO DE DIREITO DA UNESC”**

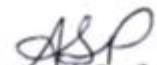
Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 23 de março de 2018.

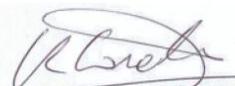
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Gildo Volpato
(Orientador - UNESC)


Prof. Dr. Lucidio Bianchetti
(Membro - UFSC)


Prof. Dr. Antônio Serafim Pereira
(Membro - UNESC)

Prof.ª Dra. Janine Moreira
(Suplente - UNESC)


Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Morgana Bada Caldas
Mestranda

Ao meu marido, Glauber, que acreditou neste projeto antes mesmo de mim.

À minha mãe, Ana, quem me ensinou o sentido primeiro da palavra “educação”.

À minha filha, Helena, que enche a nossa casa e a nossa vida, para quem se justificam todos os nossos passos.

AGRADECIMENTOS

À Trindade Santa, que no Pai me criou, no Filho me sustentou e no Espírito Santo me conferiu sabedoria para realizar este trabalho. Obrigada Senhor!

À Nossa Senhora, que me ensina todos os dias a ser mãe e esposa, sem prejuízo de tantas outras escolhas da minha vida, como esta.

Ao meu marido, Glauber Teza Salvador, que me apoiou incondicionalmente na realização do mestrado e na escolha pela docência. O amor não perdura pelas palavras, mas pelas atitudes.

À minha mãe, Ana Maria Bada, que nunca foge à luta e que tantas vezes cuidou da minha Helena para que eu pudesse estudar e escrever.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gildo Volpato, mais do que o meu respeito e gratidão, a minha admiração! Dentre tantos compromissos, inclusive a reitoria da UNESC, nunca me foi ausente. Com uma simplicidade ímpar e uma carreira acadêmica estimável, nele conheci a verdadeira autoridade do professor. Ainda que sempre pronto a mostrar o caminho, me permitiu autonomia para descobrir minha identidade com a pesquisa científica e nela desejar permanecer. Obrigada Professor!

Ao Prof. Dr. Antônio Serafim Pereira que, gentilmente, aceitou os convites para participar das bancas de qualificação e defesa da dissertação. Também à Profa. Dra. Janine Moreira e ao Prof. Dr. Lucídio Bianchetti pela disponibilidade para participar das bancas de qualificação do projeto de pesquisa e de defesa da dissertação, respectivamente.

Ao Coordenador do Curso de Direito da UNESC, Prof. João Carlos Medeiros, que disponibilizou todo o necessário para a realização da pesquisa nesta Universidade.

Aos professores que se dispuseram à pesquisa externando suas percepções sobre o objeto de estudo. Aos egressos, que mesmo desconhecidos, fomentaram esta discussão científica.

Aos professores do PPGE e colegas de turma, o meu registro de uma experiência fantástica em caminhos ousados. Ver o Direito pelos olhos da Educação me tornou uma profissional melhor.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

RESUMO

O ensino do direito nasceu no Brasil para atender aos interesses imperiais, de modo a legitimar o poder da elite dominante por meio das profissões jurídicas encarregadas da elaboração e aplicação sistematizada da lei. A educação jurídica, ainda, sofre com as barreiras positivistas e a objetividade do ensino que, agora, é amparada, também, pelos interesses mercantilistas de formação. Considerando que o ensino jurídico deve estar para além desta realidade, buscou-se compreendê-lo quanto aos limites que desafiam a formação profissional crítica, na percepção de professores e egressos do Curso de Direito da UNESC, uma vez que o Projeto Pedagógico do Curso – PPC – privilegia a formação de um bacharel crítico, capaz de analisar o contexto histórico-cultural do direito nas relações sociais e sua globalidade fática, bem como, assumir posicionamentos autônomos de transformação da realidade em prol da melhoria das condições de vida das pessoas no ambiente em que está inserido. Para tanto, os objetivos específicos foram: analisar o PPC no que se refere à formação profissional crítica; identificar, na percepção dos professores e egressos do Curso, o significado de formação profissional crítica; identificar, na visão dos professores e dos egressos, os limites à efetividade da formação profissional crítica prevista no PPC; e identificar as experiências de formação profissional crítica apontadas pelos professores e egressos do Curso. De abordagem qualitativa, a pesquisa se deu a partir da análise documental do PPC, entrevistas semiestruturadas com oito docentes do Curso de Direito e questionário aos egressos formados entre os anos de 2012 e 2015. O tratamento aos dados foi na perspectiva da análise de conteúdo de Bardin (1977) e à luz do referencial teórico, principalmente em Freire (2003, 2008, 2015), Bastos (2000), Zabalza (2004), Linhares (2010), Volpato (2010) e Rio e Sanches (2016). Em relação aos resultados, o estudo demonstrou que o perfil planejado no PPC privilegia a formação profissional crítica, cuja significação na visão de professores e egressos apresentou coerência entre si e com o Projeto. No entanto, foi possível concluir que a efetividade da proposta de formação do Curso encontra limites no desconhecimento do PPC por docentes e discentes, na objetividade do ensino praticado em sala de aula, na ausência de condições administrativas e financeiras para sua operacionalização, nas barreiras normativas do ensino superior e no próprio caráter positivista da ciência jurídica. Na identificação das experiências de formação profissional crítica destacaram-se as práticas de

ensino que permitem a correlação reflexiva entre teoria e prática, seguindo-se daquelas que proporcionam ao aluno uma visão global do direito e o seu protagonismo no processo de aprendizagem, pautando-se na individualidade do estudante e na coerência do professor em atitudes e posturas pessoais.

Palavras-chave: Formação profissional crítica. Ensino jurídico.

ABSTRACT

The Legal teaching was born in Brazil to attend the Imperial interests, to legitimate the power of the dominant elite through the legal professions in charge of elaborating and systematized application of the law. The legal teaching still suffers with the positivist barriers and the objectivity of the teaching and, now, it is supported, also, by the mercantile interests of formation. Considering that the legal teaching must be beyond this reality, it was sought understand it as for the limits that challenge the critic professional formation, in the perception of professors and graduates of the Law Course of UNESC, once the Pedagogic Project of the course - PPC - privileges the formation of a critic bachelor, capable of analyzing the historic-cultural context of the Law in the social relations and its phatic globality, as also, to assume autonomous positions of transformation of reality in favor of the improvement of the life conditions of people in the environment in which will be inserted. Therefore, the specific objectives were: analyzing the PPC related to the critic professional formation; identifying, in the perception of the professors and graduates of the course, the meaning of Critic professional formation; identifying, in the sight of the professors and graduates, the limits of the effectiveness of the critic professional formation foreseen in the PPC; and identifying the experiences of critic professional formation pointed by the professors and graduates of the course. Having qualitative approach, the research took place from the documentary analysis of the PPC, semistructured interviews with eight teachers of the Law Course and survey to the graduated students from 2012 and 2015. The data treatment was performed in the perspective of content analysis of Bardin (1977) and the light of the theoretical reference, mainly in Freire (2003, 2008, 2015), Bastos (2000), Zabalza (2004), Linhares (2010), Volpato (2010) and Rio and Sanches (2016). Related to the results, the study showed that the planned profile in the PPC gives privilege to the critic professional formation, which signification in the sight of Professors and graduates presented coherence to each other and with the project. However, it was possible to conclude that the effectiveness of the proposal of formation of the course finds limits in the unfamiliarity of the PPC by teachers and students, in the objectiveness of the teaching performed in class, in the absence of administrative and financial conditions for its operationalization, in the normative barriers of the university education and in the own positivist character of the legal science. In the identification of the experiences of the critic professional formation,

stood out the teaching practices that allow the reflexive correlation between theory and practice, following those that provide the student a global sight of the Law and its protagonism in the learning process, based on the individuality of the student and in the coherence of the professor in personal attitudes and position.

Keywords: Critic Professional Formation. Legal Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Síntese dos significados encontrados para “crítica”42

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ano de conclusão da graduação – egressos.....	77
Tabela 2 – A definição de formação profissional crítica na visão docente.....	95
Tabela 3 – Profissionais críticos, na visão dos egressos.....	104
Tabela 4 – O que pensam os docentes sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC.....	108
Tabela 5 – Limites na efetividade do PPC de Direito da UNESC, na visão docente.....	125
Tabela 6 – Limites identificados na formação profissional do Curso de Direito da UNESC, na visão dos egressos.....	129
Tabela 7 – Práticas educativas mais eficazes na formação profissional do estudante, na visão dos professores.....	134
Tabela 8 – A contribuição das disciplinas para a formação profissional crítica, segundo os docentes.....	141
Tabela 9 – Disciplinas ou práticas educativas mais significativas, a motivação na visão dos egressos.....	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIC	Associação Empresarial de Criciúma
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IES	Instituição/ões de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
PROCON	Programa de Proteção e Defesa do Consumidor
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	26
2 O ESTADO DO CONHECIMENTO.....	30
3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA.....	40
3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO BACHAREL EM DIREITO.....	48
3.1.1 O Ensino Jurídico no Brasil: a história e o cenário atual.....	48
3.1.2 A Formação do Docente nos Cursos de Direito.....	59
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	73
4.1 O LOCUS E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.....	73
4.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS..	77
4.3 A PERSPECTIVA DE ANÁLISE.....	80
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	83
5.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA UNESC.....	83
5.2 O SIGNIFICADO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA PARA OS SUJEITOS PESQUISADOS.....	94
5.3 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O PROJETO, A EFETIVIDADE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA E OS SEUS LIMITANTES.....	107
5.4 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM QUE MAIS CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA.....	133
6 CONCLUSÃO.....	156
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE(S).....	166
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	167
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS EGRESSOS.....	168

1 INTRODUÇÃO

O que dá início são os motivos e os motivos se confundem com a história. É por isso que me dou um pouco a conhecer.

Cursei o bacharelado em direito na Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, concluindo-o no ano de 2007. Tornei-me advogada e imergi no mundo do trabalho, no qual vivi a experiência que efetivamente realizou as aproximações, ou não, entre a teoria e a prática do Direito. Descobri, então, que há um distanciamento entre o mundo ideal dos Códigos de Lei e a realidade complexa que envolve as relações humanas. Esse distanciamento sempre me inquietou, embora tenha levado alguns anos para tomar consciência dele.

Em meados de 2012, tornei-me gerente de um escritório de advocacia na cidade de Criciúma e o olhar de gestora me permitiu observar nos colegas mais jovens aquela mesma insegurança de quem estava começando a perceber que os conflitos humanos não são distribuídos em disciplinas, eles requerem muito mais do que isso, exigem a compreensão global do direito, dos motivos e dos efeitos dele, a interpretação da realidade pessoal e social do cidadão tutelado, o processo histórico-legislativo e, porque não dizer, também de um pouco de psicologia humana.

Foi esse olhar que despertou meu interesse pelo ensino jurídico e me motivou a decidir pela docência. Sim, eu decidi pela docência, embora nunca tenha deixado de me identificar com a advocacia. Ao passar pelo processo seletivo no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UNESC solicitei o meu desligamento do escritório de advocacia em que trabalhava, onde, ressalvo, vivi uma grande e feliz experiência profissional, e passei a dedicar-me exclusivamente ao estudo da Educação, em especial jurídica, até que no segundo semestre de 2017, com a pesquisa já avançada, passei a atuar como docente no Curso de Direito da UNESC.

Estudar o ensino jurídico me exigiu compreender o contexto histórico da graduação em Direito no Brasil, inicialmente destinada à elite, que exerceu a manutenção do poder entre aqueles que conheciam a lei e, por muitas vezes, contribuíram para sua elaboração e aplicação em prol de interesses individuais e de seus grupos de pertença. Ocorre que, nas últimas décadas, a graduação em Direito tornou-se acessível a outras camadas da sociedade, pois houve um aumento do número de cursos de

Direito no Brasil, que no ano de 2010 tinha mais de 1240 cursos¹ contra 1100 existentes no restante do mundo e, pouco tempo depois, em 2016, o país já contava com 2.133², conforme apontou o Relatório do Ministério da Educação (Sistema e-MEC), o que representa um aumento de 72% no número desses cursos nos últimos seis anos. Lamentavelmente, isso “não significa dizer que essa expansão esteja associada à maior atuação crítica da sociedade, ou mesmo, à sensibilização do dever público e do dever privado” (MAGALHÃES, 2012, p. 11), mas que, um imenso número de faculdades de Direito encontraram neste “mercado” um lucrativo negócio, ante ao pseudo status da advocacia e a oferta de vagas de provimento efetivo no setor público, com estabilidade de emprego e bons salários, fatores que despertam o interesse de um grande número de jovens para o referido curso.

Por essa perspectiva, a prática educacional privada inclina-se ao acúmulo de informações para uma formação destinada à aprovação dos estudantes no exame da OAB e em concursos públicos, o que privilegia a quantidade em detrimento da qualidade do ensino.

O “enxugamento dos currículos, visando custo e, conseqüentemente, o barateamento do ensino superior, tem resultado numa formação de qualidade questionável, que não envolve os alunos em processos pedagógicos significativos” (PINTO, 2013, p. 35).

Para corroborar, muitas vezes, a lógica de seleção do corpo docente nas universidades favorece os saberes oriundos da experiência do professor no mundo do trabalho ou os títulos acadêmicos, sem a observância da necessidade de formação específica dos professores para a docência superior, de modo a desconsiderar as conseqüências de suas deficiências pedagógicas.

Nesse cenário pessoal e acadêmico nasceu a pesquisa em relato, momento em que percebi que eventuais limitações para o desenvolvimento de um profissional crítico, poderiam estar ligadas a razões de cunho pedagógico, normativo, institucional, mercantilista ou, até mesmo, positivistas, o que é inerente à própria ciência do direito, que constrói fórmulas prontas para sujeitos abstratos.

¹Segundo notícia divulgada pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil, disponível em: <<http://www.oab.org.br/noticia/20734/brasil-sozinho-tem-mais-faculdades-de-direito-que-todos-os-paises>> Acesso em: 10 mar. 2017.

² De acordo com informação disponível em Rio e Sanches (2016, p. 92).

A formação profissional crítica, aqui entendida como aquela que leva o estudante à reflexão sobre a prática, na complexidade social do entrelaçamento dos diversos ramos do direito, possibilitando ao futuro bacharel interagir na sociedade de maneira comprometida com a melhoria das relações no meio em que está inserido, não é tarefa fácil e por isso motiva o debate acadêmico atual.

Entretanto, eu não pretendia com este trabalho cair no lugar que já se tornou comum, a crise no ensino jurídico, mas desejava identificar e compreender as barreiras que limitam a efetividade de uma proposta crítica de formação em Direito.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC, verifiquei uma proposta para formação de um profissional com esse perfil crítico e encontrei ali, na IES que mediou o meu processo formativo, o local adequado para explorar o objeto de estudo e responder ao problema de pesquisa, que dentre os recortes possíveis no tema, questiona: quais são os limites que desafiam a formação profissional crítica do Curso de Direito, na percepção dos professores e dos egressos do Curso de Direito da UNESC?

Considerando que o professor é um ator especial na definição da prática pedagógica (CUNHA, 1996), já que “a ação do aluno se efetivará a partir do direcionamento dado pelo professor ao processo, com a escolha e efetivação de diferentes estratégias” (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 29), permitindo-me a análise dos conteúdos, para que possa bem compreender e criticamente atuar na realidade social onde está inserido, entendi por bem contemplar os docentes do Curso no primeiro polo da pesquisa. Busquei compreender a percepção deles frente à proposta pedagógica de formação profissional do Curso, revestindo-me dos questionamentos adequados para o alcance dos objetivos específicos do trabalho.

De outro norte, como não há processo de aprendizagem sem o estudante, a escolha pela coleta de dados junto aos egressos mostrou-se a opção adequada para compreender os limites que desafiam a formação delineada no PPC, uma vez que eles já não pertencem tão somente ao universo acadêmico, mas vivem a experiência concreta da prática profissional no mundo do trabalho, onde precisam reunir as diversas competências e habilidades desenvolvidas na formação superior.

Para tanto, assim tracei os objetivos específicos do trabalho: a) analisar o Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no que se refere à formação profissional crítica; b) identificar, na percepção dos professores e egressos do Curso, o significado de formação profissional crítica; c)

identificar, na visão dos professores e dos egressos, os limites à efetividade da formação profissional prevista no PPC de Direito da UNESC; e, por fim, d) identificar as experiências de formação profissional crítica apontadas pelos professores e egressos do Curso.

Tais objetivos específicos traduzem o geral que visa compreender o ensino jurídico quanto aos limites que desafiam a formação profissional crítica, na percepção dos professores e dos egressos do Curso de Direito da UNESC.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos.

No primeiro capítulo dediquei-me a descrever as teses e dissertações selecionadas para compor o estado do conhecimento, apontando os achados que se inter-relacionam com a pesquisa.

No segundo abordei a formação profissional crítica, delineando-a de modo a levar o leitor a compreender sua conceituação no âmbito deste trabalho. Destinei um subcapítulo à reflexão sobre a formação do bacharel em Direito, contemplando a história e o cenário atual do ensino jurídico no Brasil e a formação dos docentes nos cursos de Direito.

Designei o terceiro capítulo para apresentação dos aspectos metodológicos da pesquisa, incluindo a apresentação do *locus* e dos interlocutores da pesquisa, os procedimentos e técnicas de coletas de dados e a perspectiva de análise.

No quarto capítulo apresento os dados coletados e a respectiva análise, dividindo-o em quatro subcapítulos, de acordo com os objetivos específicos do trabalho.

Por fim, a conclusão, nela apresento as considerações finais construídas a partir dos resultados obtidos.

Na certeza de que esta pesquisa mantém abertas as portas para o diálogo acadêmico acerca da temática de estudo, resta-me o convite à leitura!

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Este capítulo é destinado a abordagem do estado do conhecimento acerca do objeto da pesquisa – o ensino jurídico e a formação profissional crítica. Tal etapa mostra-se imprescindível no mapeamento da produção acadêmica já implementada por outros pesquisadores para elucidação do problema de pesquisa ou de questões análogas a ele, o que singulariza este trabalho de modo a apontar sua relevância e seu diferencial dentre os aspectos e dimensões atualmente abordados pelas pesquisas científicas no ensino jurídico. Assim, busquei inventariar as teses e dissertações que enfatizaram o ensino jurídico no âmbito da formação profissional crítica, e selecionei trabalhos elencados no Banco de Dados de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT – e também do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, no período compreendido entre os anos de 2012 e 2016.

Esclareço que a maioria dos trabalhos listados em ambos os bancos de dados foram desconsiderados a partir do próprio título, pois apontavam temáticas diversas daquela em estudo. Outros, contudo, exigiram a leitura do resumo e das palavras-chave para melhor compreensão do objeto de estudo, bem como da identificação dos recortes temáticos empreendidos por seus pesquisadores.

No primeiro banco de dados, IBICT, utilizei os descritores *ensino jurídico* e *formação profissional*, o que resultou em 279 trabalhos acadêmicos (teses e dissertações), sendo apenas três relevantes para esta pesquisa, quais sejam: Pinto (2013), Costa (2013) e Mascaro (2014). No Banco de Dados da CAPES, por sua vez, a pesquisa exigiu maior empenho e aplicação de filtros, diante do número expressivo de trabalhos elencados. Utilizei os descritores *ensino jurídico / direito / formação profissional*, filtrei por trabalhos pertencentes a programas de pós-graduação em Educação e Direito, no mesmo interregno supracitado – 2012 a 2016, sendo arrolados 23.180 resultados. Todavia, apenas três trabalhos trouxeram significativa contribuição para esta pesquisa, já que a maioria deles sequer possuía relação com o tema aqui abordado, razão pela qual selecionei apenas as pesquisas de Magalhães (2012), Ferreira (2013) e Casa (2014).

A tese de Volpato (2007), por sua vez, é contemplada neste capítulo e no decorrer deste trabalho porque deu luz à reflexão sobre diversos aspectos do tema e não poderia deixar de ser abrangida mesmo

sendo anterior às produções selecionadas nos bancos de teses do IBICT e da CAPES.

Passo, então, à análise desses referenciais.

A primeira abordagem relevante sobre o tema foi localizada na pesquisa de tipo exploratória realizada por Magalhães (2012), que analisou a interferência do discurso do docente na formação crítica do bacharel em Direito, e expôs a relação de ensino-aprendizagem no curso de Direito, bem como os pressupostos metodológicos responsáveis pelo cumprimento das habilidades e das competências exigidas nos currículos, além de considerar o discurso de autoridade do professor como condição relevante na formação do estudante de Direito.

A coleta de dados ocorreu a partir da análise de dados estatísticos oriundos de processos qualitativos dos cursos de Direito, implementados pelo ENADE, ENEM e exame da OAB, que segundo a autora observam o envolvimento dos estudantes em atividades indispensáveis à formação crítica e humanística, tal como as de caráter extensivo e científico. A pesquisadora verificou a relação desses dados com o discurso e a metodologia adotados pelos docentes em sala de aula, o que lhe permitiu concluir que:

[...] o discurso do professor e seu método pedagógico contribuem na formação do cientista do Direito, especialmente quando utilizados recursos que proporcionam a investigação e a dúvida no processo de aprendizagem. Contudo, essa não é a única nem a mais importante condição responsável pelo desenvolvimento crítico do estudante de Direito, pois existem outras variáveis, como: maturidade intelectual, interesse profissional, acesso à literatura específica, dentre outras; as quais interferem diretamente na formação pretendida pelos profissionais de Direito. (MAGALHÃES, 2012, p. 6).

A pesquisa realizada por Magalhães (2012) destaca o papel do educador no aprendizado do aluno, mas ressalta que, embora ele contribua consideravelmente no processo de formação discente, isso não significa dizer que a formação por ele mediada será de caráter crítico e humanístico. É nesse ponto que o trabalho de Magalhães (2012) merece ser citado na composição do estado do conhecimento, pois afirma, dentre outras variáveis, que a ausência de formação pedagógica dos bacharéis

em Direito em exercício docente acaba por comprometer a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, além de afirmar que as instituições de ensino superior são igualmente responsáveis por eventuais deficiências pedagógicas ao efetuar exigências curriculares dentro de determinada carga horária, mesmo quando o professor não a entende suficiente para os objetivos estabelecidos.

O trabalho de Magalhães (2012), embora tenha trazido subsídios interessantes a esta pesquisa, difere-se porque trata do preparo crítico do estudante de Direito a partir da análise do discurso docente, apresenta algumas teorias argumentativas jurídicas modernas e sua interferência na construção do saber dentro do ambiente acadêmico, de maneira a apontar algumas variáveis que contribuem para a eficácia de um processo de formação crítico. Todavia, o que busquei na pesquisa em relato foi compreender o ensino jurídico quanto aos limites que desafiam a formação profissional crítica, na percepção dos professores e dos egressos do Curso de Direito da UNESC, cujo recorte mostra-se bastante específico em relação ao que fora realizado por Magalhães (2012). Desta feita, os argumentos advindos da pesquisa de Magalhães (2012) constroem indícios que não diminuem a particularidade do investigado neste trabalho, apesar de que ratifique alguns dos seus achados, tal como demonstro no capítulo 5.

Outro estudo relevante para a composição do estado do conhecimento é o empreendido por Pinto (2013), intitulado *Ensino Jurídico em São Paulo: Desafios da Formação (a experiência da PUC-SP)*, que tem como objetivo “investigar como se dá a formação do futuro profissional do Direito na Universidade para o ingresso no mercado de trabalho, o processo de profissionalização, a atuação pedagógica dos professores em sala de aula” (PINTO, 2013, p. 8). O trabalho pretendeu verificar se a aprendizagem das profissões jurídicas, bem como os conteúdos trabalhados nas disciplinas do currículo, proporcionou conhecimentos de cunho humanístico para o desenvolvimento da formação dos bacharéis. A significação de formação humanística dada por Pinto (2013) baseou-se nos conceitos e projetos de Dussel (2007) e Freire (2003), em muito se assemelha à formação profissional crítica delineada no PPC de Direito da UNESC. Para a autora:

Em meio a uma sociedade em transformação, sendo o Brasil considerado um país democrático constituído de uma diversidade cultural, há de se refletir sobre a formação na Universidade para que os alunos, em sua atuação profissional, após a

graduação, possam realizar seu trabalho de maneira crítica, libertadora, conscientes de seu papel, sabendo se colocar no lugar do outro, respeitando a dignidade da pessoa humana. (PINTO, 2013, p. 214).

No que tange à metodologia, o referido trabalho realizou uma abordagem qualitativa e de cunho descritivo e analítico, com coleta de dados por meio de entrevistas com professores-juristas da PUC - São Paulo, com o fito de discutir a tradição, a história e as perspectivas da faculdade de Direito para o ensino jurídico brasileiro.

Pinto (2013) verificou a preocupação com uma formação de cunho humanístico, crítico, cultural, emancipador dos bacharéis em Direito e percebeu, da mesma forma que em Magalhães (2012), a inquietação dos professores em relação à ausência de formação pedagógica que proporcione a aprendizagem significativa aos alunos.

Questionei-me, inicialmente, se seria a formação pedagógica um dos limites à formação profissional crítica dos estudantes de Direito, uma vez que o professor pode ter conhecimentos teóricos suficientes para estimular esse perfil nos alunos, mas lhe faltar os subsídios da formação pedagógica. As mencionadas pesquisas reforçam essa hipótese, embora Volpato (2007) ao pesquisar os profissionais liberais que exercem a docência nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina, tenha verificado que alguns deles, apesar de não terem formação específica para a docência, após alguns anos de experiência acadêmica, tornaram-se referência na educação superior porque se identificaram com essa atividade e, posteriormente, buscaram formação complementar.

Logo, se podem existir bons professores, apesar da ausência de formação docente, também poderiam existir professores aptos a formar criticamente, sem o conhecimento técnico-pedagógico específico.

De toda a forma, ressalvo que nem sempre o professor tido como referência pelos alunos é um docente que promove a formação crítica, já que, segundo Volpato (2010), há uma pluralidade de fatores, inclusive culturais, que levam os alunos a enxergá-los dessa forma. Entretanto, a identidade com a atividade docente, de acordo com o mesmo autor, impulsiona os professores a participarem, sempre que possível, dos programas de formação continuada das IES em que lecionam.

Cumpré destacar ainda, em relação ao trabalho de Pinto (2013, p. 217), que em suas considerações finais, ela afirma estar ciente que “a análise da temática seria enriquecida pela realização de entrevistas com

alguns alunos e formados”, o que não fez por ocasião de sua pesquisa. Essa observação permitiu-me concluir que o tema não se esgota, porém amplia os horizontes para pesquisas como a presente, que buscou não somente o ponto de vista de professores, mas também de egressos da graduação em Direito.

Outra pesquisa relevante ao presente estudo é a relatada na tese elaborada por Costa (2013), realizada a partir de revisão bibliográfica e análise documental, além da coleta de dados por meio de pesquisa de campo com os docentes e discentes do Centro Universitário Ritter dos Reis e da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, na qual a pesquisadora analisa a importância dos saberes propedêuticos³ na formação do bacharel em Direito. A autora buscou compreender os desafios da educação jurídica nos tempos atuais a partir do seguinte questionamento:

De que forma os saberes propedêuticos, por meio de uma abordagem sistêmica e transdisciplinar, representam uma alternativa viável para que o bacharel em Direito possa construir respostas adequadas às demandas de uma sociedade que vive em constantes transformações? (COSTA, 2013, p. 344).

Em que pese o problema de pesquisa abordado por Costa (2013) se diferenciar do proposto neste trabalho, a discussão posta acerca da formação de um profissional com uma visão integrada, crítica e reflexiva da realidade em que está inserido, traz elementos para a busca da compreensão dos limites à formação profissional crítica no ensino jurídico, o que contribui para a construção do conhecimento pretendido nesta dissertação. Para Costa (2013, p. 9):

As demandas deste tempo exigem um profissional apto a pensar de modo transdisciplinar, capaz de enfrentar um contexto repleto de complexidades, riscos, paradoxos e contingências. Os ideais de

³ Segundo Costa (2013), os conteúdos de caráter propedêuticos nos currículos jurídicos são aqueles relativos aos saberes introdutórios imprescindíveis à compreensão do direito, a partir dos quais o estudante pode estabelecer a relação dessa ciência com as demais áreas do saber, tais como no estudo da antropologia, filosofia, sociologia, história, economia, etc.

certeza e segurança jurídica não mais se fazem presentes nos dias de hoje, exigindo do profissional do Direito a capacidade de reconectar os saberes. Nesse sentido, destaca-se a relevância dos conteúdos denominados propedêuticos no processo de formação do bacharel, pois têm o papel de promover uma visão integrada, crítica e reflexiva acerca dos fenômenos jurídicos e sociais. (COSTA, 2013, p. 9).

A pesquisadora parte da importância dos conteúdos propedêuticos no processo formativo de um profissional crítico, mas constata que tais saberes são pouco valorizados pelos estudantes, que têm predileção pelo estudo da prática profissional. Com base na análise do processo histórico de construção da universidade brasileira e, especificamente, dos cursos de Direito, confrontando essa realidade com os dados coletados em campo, a autora conclui pela necessidade de transformações a partir de uma perspectiva transdisciplinar do conhecimento e afirma que:

[...] é possível chegar a três considerações sobre o objeto de estudo proposto. A primeira sustenta-se na constatação de que a construção de novas respostas aos problemas do mundo requer uma abordagem transdisciplinar dos saberes e o reconhecimento do esgotamento paradigmático do modelo disciplinar pautado na compartimentalização do conhecimento.

[...]

A segunda consideração a ser realizada a partir do problema de pesquisa suscitado na introdução da tese diz respeito à necessidade de sensibilização discente para a compreensão da importância dos conteúdos propedêuticos para a formação do profissional do Direito. De acordo com os resultados da pesquisa de campo, identificou-se que as obras sobre educação jurídica estão corretas ao afirmarem que os discentes não atribuem valor aos conteúdos propedêuticos.

[...]

A última consideração a ser desenvolvida a fim de responder a problemática de pesquisa da tese consiste em reconhecer que ser professor no século

XXI requer flexibilidade para lidar com o novo e com as inseguranças, as incertezas, os paradoxos e os riscos que uma sociedade complexa apresenta. Tendo em vista as constantes transformações econômicas, sociais, tecnológicas e educacionais ocorridas nos últimos anos, é preciso repensar o papel do professor. (COSTA, 2013, p. 355-358).

Com ênfase nas disciplinas de conteúdo propedêutico, a pesquisadora conclui o trabalho afirmando que os saberes propedêuticos, se abordados de forma sistêmica e transdisciplinar, mostram-se como alternativa viável à formação de um bacharel em Direito capaz de construir respostas coerentes às demandas da sociedade atual. Portanto, embora a referida pesquisa forneça indícios relativos a alguns limites à formação profissional crítica, ela não esvazia de maneira alguma o objeto pesquisado neste trabalho, pois ela mantém seu foco exclusivamente nas disciplinas de caráter propedêutico. Outrossim, ainda que tal pesquisadora entenda essa abordagem como viável à formação profissional crítica, parece-me que uma formação nesse viés pressupõe o entrelaçamento eficaz de inúmeros fatores para superação dos limites que desafiam a construção desse perfil formativo, tanto que a própria autora conclui o trabalho reiterando que “o debate acerca de uma outra forma de pensar a educação (jurídica) está longe de acabar” (COSTA, 2013, p. 359).

E por estar longe de acabar, Ferreira (2013) também tratou do ensino jurídico nesta época, que identificou, com fulcro em Boaventura Sousa Santos, como pós-modernidade que, segundo ele, a educação deve ser centralizada no sujeito coletivo, quando “o mundo passa a ser discutido e não dado como se os sujeitos aprendizes fossem sujeitos vazios” (FERREIRA, 2013, p. 27). Em sua dissertação, o autor procurou:

[...] apontar as medidas necessárias que a Universidade deve exercer a fim de compatibilizar o atual modelo de ensino jurídico com o desejo de uma boa formação depositado pelo discente na IES na pós-modernidade. (FERREIRA, 2013, p. 22).

Ferreira (2013) considerou que a boa formação à luz do entendimento do discente em direito encontra características do paradigma emergente que o sociólogo Boaventura Sousa Santos elenca na pós-modernidade, o que pressupõe uma ruptura com o modelo

tradicional vigente, de cunho teórico e legalista, o que integra o ensino do Direito à complexidade social.

As subjetividades do processo educativo foram analisadas a partir das expectativas dos acadêmicos do 1º e 6º períodos do curso de Direito da PUC - Minas Gerais, campus Coração Eucarístico, e como elementos norteadores da pesquisa foram considerados os problemas educativos discutidos na contemporaneidade, como a violência simbólica⁴ na escola, a qualidade do atual modelo de ensino jurídico e a falta de comprometimento com as atividades acadêmicas. Por meio de questionários, o pesquisador coletou dados relativos às expectativas discentes para com o curso de Direito, a Universidade e o mercado de trabalho, de forma que obteve o perfil dos alunos e seus comportamentos diante das relações de ensino-aprendizagem. Sustentou a necessidade de readequação do ensino jurídico, para promover uma postura mais participativa do aluno no processo educativo, o que credita à extensão universitária uma possibilidade de reinvenção do ensino jurídico, como uma importante forma de diálogo entre a universidade e a sociedade para a formação do aluno.

Em Casa (2014) encontrei também a preocupação com os desafios contemporâneos no processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito, em pesquisa implementada por meio de revisão bibliográfica, análise documental e de dados empíricos.

O autor analisou o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC/Chapecó – e coletou dados por meio de entrevista semiestruturada, com questões fechadas e abertas, aplicado junto a dez professores e um coordenador do mencionado curso, com o que buscou compreender como ocorre o processo do ensino e da aprendizagem no Curso de Direito da mencionada Instituição. Concluiu que:

Em respostas obtidas na realização de entrevistas foram elencados como desafios contemporâneos no processo de ensino e da aprendizagem desde a superlotação em salas de aula na universidade, a

⁴ É um conceito elaborado pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930 - 2002), que diz respeito a um mecanismo de violência exercido de maneira legítima e sem coerção física para imposição da cultura da classe dominante, utilizando-se de meios simbólicos de comunicação e conhecimento que produzem, de igual forma, danos morais e psicológicos (BOURDIEU, 1989).

uma exaustão do método de ensino expositivo, docentes sem formação ou capacitação para este tipo de ensino, desmotivação do aluno para o trabalho de pesquisa, relutância na aceitação do novo e docência como atividade secundária. Especialmente, as citações indicaram que os desafios mais prementes residem na decisão pessoal e profissional de cada um, em deixar de lado a zona de conforto de buscar na lei as soluções para os conflitos da contemporaneidade, mas em atribuir uma nova moldura para o Direito e para o papel do operador. (CASA, 2014, p. 90).

O trabalho de Casa (2014) mostrou-se de extrema relevância para esta pesquisa, eis que há complementação entre o objetivo de Casa (2014), de compreender os desafios contemporâneos no ensino jurídico, e o deste estudo, de identificar os limites que desafiam a formação crítica do bacharel em Direito, especificamente no âmbito do Curso de Direito da UNESC. Contudo, em relação ao trabalho de Casa (2014), nesta pesquisa ampliei os sujeitos pesquisados, pois além de ouvir os docentes, também busquei compreender a visão daqueles que, formados, estão enfrentando a realidade complexa do mundo do trabalho.

Por fim, e não menos importante, cito o trabalho empreendido por Mascaro (2014), cujo objetivo foi demonstrar os passos e descompassos da educação jurídica nos Cursos de Direito do Estado de São Paulo. Com base na análise das Diretrizes Curriculares e dos Projetos Político-Pedagógicos - PPPs - disponíveis na Comissão de Educação Jurídica da OAB de São Paulo, que subsidiaram a avaliação dos cursos no triênio 2010-2012, bem como nos dados coletados em entrevistas com integrantes da referida Comissão, o pesquisador analisou a efetividade de tais Projetos e concluiu que, embora bem elaborados, com conteúdos e metodologias adequados, a realidade diverge das propostas delineadas nos PPPs, num “*descompasso entre o dito e o feito. O mundo ideal dos PPPs colide com o mundo real e acontece um quase desastre.*” (MASCARO, 2014, p. 64, grifos do autor).

Para Mascaro (2014), as condições normativas do ensino superior fazem com que os Projetos Político-Pedagógicos dos Cursos de Direito em São Paulo, *locus* de sua pesquisa, sejam semelhantes, num roteiro pré-estabelecido que, muitas vezes, é desconhecido pelos próprios professores que, segundo ele, direcionam o ensino para os exames de Ordem, os concursos públicos ou o ENADE. Para o pesquisador,

“determina-se do fim para o começo” (MASCARO, 2014, p. 64). Considerando que a pesquisa em relato analisa o PPC de Direito da UNESC com vistas a compreender sua efetividade, o trabalho de Mascaro (2014) traz elementos relevantes para a análise dos dados coletados.

Ante o cenário científico exposto neste capítulo, portanto, vislumbra-se a importância do problema pesquisado, cujo debate teórico está em evidência, tal como demonstrarei nas próximas laudas. Ademais, ainda que algumas pesquisas já tenham sido realizadas, apontadas aqui as mais relevantes em relação ao recorte proposto nesta dissertação, denota-se que elas analisam o tema a partir de abordagens diferentes da proposta neste trabalho. Não se localizou, por exemplo, uma pesquisa científica (dentre dissertações e teses) que coletasse dados junto a egressos de curso de Direito. Tal singularidade pareceu-me, por si só, suficiente para a implementação da pesquisa, pois escutar aqueles que enfrentaram e enfrentam o mundo do trabalho, para que informem sua percepção acerca da formação profissional que lhes foi propiciada na graduação é um importante mecanismo para análise dos limites que desafiam a efetividade da proposta pedagógica do curso. Entretanto, antes de adentrar nesta seara, dedico-me a explicitar com maior profundidade a perspectiva crítica de formação de que trato neste trabalho, o que faço no capítulo seguinte.

3 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA

Estudar o ensino superior em uma proposta comprometida com a formação profissional do aluno para além das habilidades técnicas específicas da profissão, em direção ao desenvolvimento de um cidadão que seja pessoal e profissionalmente comprometido com a melhoria da qualidade de vida no ambiente social em que está inserido, exige, antes de tudo, uma reflexão sobre o conceito de formação, para que, a partir disso, seja possível adentrar na perspectiva crítica da formação profissional, o que faço nos parágrafos seguintes.

Denota-se, a partir de Zabalza (2004), que se produziu certo vazio de significado em relação à ideia de formação, quer seja pela influência da mídia ou pelo próprio mercado, que vende todo tipo de curso como formativo.

Uma abordagem sobre a noção de formação em si mesma é feita por Ferry (1997), para o qual muitos conceitos difundidos acerca da formação não traduzem seu verdadeiro sentido. O referido autor aponta dois equívocos em relação à acepção da palavra formação: o primeiro relativo aos suportes da formação, como se ela correspondesse aos níveis de graduação, e o segundo como os conteúdos de aprendizagem específicos, o currículo como condição de determinada formação profissional.

Em Ferry (1997) são descritas algumas fantasias a respeito da formação, ora vista como a atividade de um escultor, representado pelo professor que é capaz de modelar o aluno, dando-lhe uma forma que corresponda à sua própria imagem; ou, ora em sentido oposto, quando se acredita que os indivíduos se formam sozinhos e por seus próprios recursos, como a mitológica fênix, ave que se consome e renasce das cinzas. O bom senso, contudo, leva a crer que nenhuma dessas duas imagens refletem o ideal de formação.

Segundo Ferry (1997), a formação não se confunde com tais sentidos, pois formação não se recebe e nada pode formar o outro, os indivíduos **se formam** numa dinâmica de desenvolvimento pessoal realizada **por mediação** dos professores, mas também das leituras, das circunstâncias da vida, das relações interpessoais, etc. Com entendimento análogo, Severino (2006, p. 621) trata da formação como um processo de *devir* humano,

[...] mediante o qual o indivíduo natural devém um ser cultural, uma pessoa – é bom lembrar que o sentido dessa categoria envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É relevante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nessa linha, afasta-se de alguns de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar.

Se a formação está ligada a uma dinâmica de desenvolvimento pessoal (FERRY, 1997), num processo de *devir* humano (SEVERINO, 2006), então, devemos situá-la em contextos concretos para além da busca exclusiva da aquisição de habilidades específicas ao exercício de determinada profissão, mas elevá-la a um processo do qual deriva uma necessária vinculação ao crescimento e aperfeiçoamento das pessoas (ZABALZA, 2004).

Logo, para proceder à coleta e análise de dados, entendi por fundamental definir e aqui relatar os principais aspectos que constroem minha concepção de formação profissional crítica, para que o leitor compreenda de que ponto de vista parti para fazer a pesquisa, proceder às análises e elaborar as conclusões sobre o objeto de estudo.

A expressão “crítica” e seus correlatos tem sido amplamente utilizados nos estudos sobre educação, às vezes, sem que lhes seja atribuído um conceito ou realizada uma reflexão sobre sua significação, deixando-se a critério do leitor a interpretação, muitas vezes errônea, o que resultou na banalização e utilização indiscriminada do termo.

A etimologia da palavra “crítica” demonstra que ela tem origem no mesmo verbo grego que originou também a palavra “crise”, cujos sentidos não eram inicialmente bem delimitados (KOSELLECK, 1999). No estudo da historicidade do vocábulo, após discorrer de forma minuciosa sobre o tema, ZANK et al. (2015) sintetizou as diferentes significações atribuídas ao vocábulo “crítica” ao longo dos séculos, que pode ser visto por meio da figura seguinte:

Figura 1 – Síntese dos significados encontrados para “crítica”.

Item	Momento histórico ou perspectiva abordada	Termo	Significado
(01)	“Dicionário da Língua Francesa” (publicado em 1877)	Crítica	Arte de avaliar de forma adequada a matéria em questão.
(02)	“História Crítica do Velho Testamento” (Richard Simon, 1678)	Crítica	Método de estudo da Bíblia (uso religioso).
(03)	A partir da publicação de “Dicionário Histórico e Crítico” (Pierre Bayle, 1695)	Crítica	Instância judicativa. O conceito de crítica torna-se indissociavelmente ligado ao conceito de razão.
(04)	Voltaire - Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	Adquire significado político.
(05)	Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	- Arte de julgar; - Interrogação da autenticidade, verdade, correção ou beza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo. - Distingue partes de um mundo dual.
(06)	Kant - Iluminismo francês – Século XVIII	Crítica	- Ajuizar, mas com desinteresse (e não com indiferença), pois é o que permite a não vinculação a interesses, portanto à manipulação.
		Crítico	- Função essencialmente política de viabilizar espaços de dissenso. Julgar implica diferenciar, produzir diferenças.
(07)	Iluminismo francês – Século XVIII – Pós Voltaire e Kant	Crítica	- Prende-se a posições dualistas, deixando de lado a problemática política e situando a verdade, o direito e a autoridade em um único lado.
(08)	Escola de Frankfurt	Crítica	- Dizer o que é em vista do que ainda não é, mas pode ser -> Perspectiva da emancipação -> Teoria Crítica. - Um ponto de vista capaz de apontar e analisar os obstáculos a serem superados para que as potencialidades melhores possam se realizar. -> Perspectiva da emancipação -> Teoria Crítica
(09)	Vieira Pinto	Crítico (subst.)	- Pensamento que apreende os fatos segundo critérios objetivamente válidos. Ou seja, critérios que levem em consideração o processo histórico da realidade em sua totalidade e em respeito à maioria da sociedade.
		Crítica (adj.)	- Aquilo que é atento em denunciar as influências a que está submetido e a denuncia-las. Que tem interesse em descobrir, em indagar, em analisar. Vincula-se à ação.
(10)	Paulo Freire	Críticidade	- Apropriação crescente pelo homem de sua ação no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. - Capacidade de refletir criticamente a realidade na qual está inserido, possibilitando a constatação, o conhecimento e a intervenção para transformá-la (MOREIRA, 2008).

Fonte: ZANK, Cláudia et al. 2015.

Da análise da figura acima e do referencial teórico que lhe deu origem, é possível perceber que a expressão em análise deriva do século XVI e sofreu transformações relevantes até os tempos atuais.

A crítica, que foi um método teológico de estudo da Bíblia (item 02 da Figura 1), ganha posteriormente uma nova significação, racionalista e ocupa-se do juízo da religião. Foi, portanto, um instrumento útil na separação total entre religião e razão, pois contrariava a revelação e utilizava-se do pensamento racional, sendo com esse confundido até o século XVIII, quando irradiou seu crivo também para a política, no movimento chamado Iluminista, no qual a crítica consistia “em interrogar a autenticidade, a verdade, a correção ou a beleza de um fato para, a partir do conhecimento adquirido, emitir um juízo” (KOSELLECK, 1999, p. 93).

Os filósofos iluministas produziram elementos fundamentais à concepção atual de crítica. Para ZANK et al., está no filósofo alemão Immanuel Kant “o berço da moderna concepção de crítica” (2015, p. 858), eis que ele trata da imprescindibilidade do desinteresse para formulação de um juízo. Desinteresse que não é indiferença, mas afasta a vinculação da crítica à manipulação.

Nesse ponto, um componente que se identifica na significação de formação crítica delineada nesta pesquisa, **a capacidade de avaliar e emitir um juízo desinteressado, mas não indiferente, sobre o algo**, tal como será certificado ao longo do trabalho.

Retornando ao curso histórico, sobrevém a Escola de Frankfurt, no século XX, instituto fundado em 1923, na Alemanha, que tinha o marxismo como unidade interdisciplinar e deu origem a um campo teórico denominado por Max Horkheimer, em 1937, como Teoria Crítica, na obra *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*. Para esses estudiosos, produzem teoria crítica aqueles que desenvolvem seu trabalho a partir das obras de Marx, sendo ela a expressão de um comportamento crítico, que prevê a abolição do capital por meio de uma revolução do proletariado à dominação capitalista, de maneira a entender esse fenômeno como uma emancipação, não utópica, mas possível e transformadora das relações econômico-sociais. (ZANK et al., 2015).

Em 1960, com Álvaro Vieira Pinto e, em 1967, em Paulo Freire, tem-se a temática abordada sob a denominação de “consciência crítica”. Vieira Pinto teorizou sobre os estados de consciência, que vai da ingênua e passa pela intermediária até chegar à crítica, que é maior do que a percepção e se reflete na ação, assim, definindo-a:

A consciência crítica é aquela que toma consciência de seus determinantes no processo histórico da realidade, sempre, porém, apreendendo o processo em totalidade e não considerando determinantes os fatores correspondentes aos interesses individuais privados. Nisso exatamente distingue-se na forma oposta, que com certeza merece ser chamada de ingênua, embora também reflita interesses objetivos, entretanto com a diferença de que estes são individuais ou de exíguos grupos sociais, em contraposição aos da maioria da sociedade, o verdadeiro autor do desenvolvimento do processo histórico (VIEIRA PINTO, 2005, p. 226).

Freire (2008) abordou os diferentes graus de consciência, que chamou de consciência intransitiva, consciência transitiva ingênua e consciência transitiva crítica, passando pelos mesmos eixos de Vieira Pinto. Para Freire, o desenvolvimento da criticidade se faz a partir de um trabalho pedagógico crítico e relata algumas bases desse comportamento no trecho abaixo:

É preciso, na verdade, não confundirmos certas posições, certas atitudes, certos gestos que se processam, em virtude da promoção econômica - posições, gestos, atitudes que se chamam tomada de consciência - com uma posição crítica. **A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto.** Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. **Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam** (FREIRE, 2008, p. 69, grifo meu).

Em Vieira Pinto (2005) e Freire (2008) estão alinhados aspectos importantes à significação dada para formação profissional crítica neste trabalho, que aqui se volta para o desenvolvimento de um profissional capaz de identificar as condicionantes que multiplicam determinadas percepções comuns, apreendendo a realidade em seu contexto histórico-cultural, compreendendo a globalidade do direito no movimento da

sociedade para, a partir daí, enunciar juízos e assumir posicionamentos autônomos de transformação da realidade.

Refiro-me, portanto, à formação de um profissional comprometido com o resultado de seu trabalho; com soluções jurídicas inovadoras, embasadas na dignidade da pessoa humana; com a consciência de que também é responsável pela interpretação do direito e de seus efeitos sociais; que seja ético; que lute contra a corrupção e exerça com honestidade qualquer cargo que lhe for confiado, seja público ou privado; que tenha amor pelo cidadão porque o direito não passa longe dele, mas se aplica a ele; que prefira a justiça ao direito, já que, muitas vezes, o direito não faz justiça; que ciente disso, trabalhe para transformar o direito e melhorar esta realidade.

Trato neste trabalho das questões que proporcionam ao profissional do direito o desenvolvimento da capacidade de avaliar a situação fática a partir das várias faces do direito nela imbricadas e do fenômeno histórico-social que lhe deu origem. Que ele não seja indiferente a este contexto e utilize a habilidade técnica inerente ao exercício de sua profissão em prol da resolução do conflito para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos nela envolvidos. Para além disso, que ele tenha condições de atuar nas três esferas do poder estatal, sem perder a mesma motivação que lhe faria atuar nas microrrelações sociais.

Adianto, que essa abordagem de formação profissional crítica coaduna com aquela delineada no PPC de Direito da UNESCO, que tem por objetivo geral:

Formar cidadãos e operadores conscientes dos valores éticos, sociais e humanísticos possibilitando a vivência que alie a teoria à prática e permita uma reflexão crítico-histórico do fenômeno jurídico, contextualizada em seus aspectos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, políticos, éticos e epistemológicos, a partir dos quais a aprendizagem fomente o eficiente exercício da técnica e raciocínio jurídicos, comprometendo-os com uma atuação cidadã norteada pelos Direitos Humanos, Desenvolvimento e Sustentabilidade socioambiental. (UNESCO, 2014, p. 69).

Nessa proposta educacional, o ensino jurídico não pode praticar seu percurso ignorando a complexidade das relações humanas e da própria identidade do estudante, pois “ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações” (MOITA, 2000, p. 115).

Não se pode esperar um profissional crítico formado a partir de um processo de mediação docente que ignore a complexidade das relações sociais em que a profissão almejada está inserida. É por isso que a pesquisa privilegiou a oitiva dos dois polos do ensino, os docentes e os que outrora foram alunos e agora experienciam a atividade profissional, pois o entrelaçamento de suas percepções permitiu o enriquecimento da análise de dados para verificação dos limites que desafiam a formação profissional crítica no âmbito do Curso de Direito da UNESC.

Desta feita, é a partir do ideal de formação pretendido, no contexto da profissão almejada, que se pode identificar as condições fundamentais para que a dinâmica de desenvolvimento orientada para a aquisição de algumas formas, efetivamente se produza. Uma formação mediada para um perfil crítico deve buscar as condições adequadas a um balanço reflexivo da teoria e/ou da prática posta, em tempo e lugar adequados para que se possa representar e compreender a realidade profissional (FERRY, 1997), e afaste a ilusão de que o estudante será capaz de, na solidão de seus próprios recursos, escolher o tempo, o lugar e as condições de interação profissional adequadas.

Ademais, a formação profissional é elemento que compõe a autonomia do sujeito, afinal, o trabalho é um modo relevante de contribuição do indivíduo para melhoria das relações sociais em que está inserido, sem falar que lhe agrega condições dignas de sobrevivência e satisfação pessoal.

Para Masetto (2003), há uma superação do aspecto apenas cognitivo da formação e uma preocupação para que o estudante universitário “esteja desenvolvendo competências e habilidades que se esperam de um profissional capaz e de um cidadão responsável pelo desenvolvimento de sua comunidade” (MASETTO, 2003, p. 20).

Ora, a universidade não pode ser alheia ao processo de emancipação do sujeito, pois “atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução” (CUNHA, 2004, p. 529). Formação crítica, portanto, pressupõe questionamento da realidade, aquela que leva o estudante a compreender que para descobrir e criar é preciso primeiro questionar, o que lembra, a

teor de Pedro Demo (2011), a definição de pesquisa, mas não somente científica, afinal o cotidiano profissional também pressupõe pesquisa: de fatos, soluções, semelhanças, contradições, etc.

Logo, formação profissional crítica remete-nos à ideia de “deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2015, p. 26), a fim de que sua prática profissional seja envolvida num “movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2015, p. 39). Nesse diapasão, Zabalza (2004, p. 41) afirma que:

[...] é necessário insistir exaustivamente que a formação deve servir para qualificar as pessoas. Não é suficiente equipá-las com um perfil profissional padrão ou com uma determinada bagagem de conhecimentos e hábitos culturais, ou, ainda, adaptá-las melhor a uma atividade profissional qualquer.

Qualificar as pessoas, segundo Zabalza (2004), significa abordar conteúdos formativos que levem a novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores em relação à própria pessoa ou a outras, aos compromissos, eventos e circunstâncias da vida, bem como amplie o repertório de experiências do sujeito. Portanto, dentre os novos desafios enfrentados pela universidade está a sua responsabilidade social frente a:

[...] necessidade de um ensino que contribua para superar a fragmentação de funções, ou seja, de um ensino profissional que, tendo carácter propedêutico, se articule com a investigação e que esteja em sintonia com o contexto social. (LEITE; RAMOS, 2012, p. 9).

A reflexão posta, acerca de um processo formativo que permita o desenvolvimento de um perfil profissional crítico, como acima delineado, põe em evidência o papel do professor. Embora se reconheça que aprender é algo que se realiza no estudante e não está condicionado apenas à ação do professor, mas está relacionado a inúmeros fatores pessoais que os docentes não possuem conhecimento e/ou capacidade para mudar, destaca-se, de igual maneira, que o professor é um dos

principais fatores que determinam a efetiva aprendizagem pelo aluno (ZABALZA, 2006).

Vislumbrei, portanto, a partir do referencial teórico supracitado, três pontos fundamentais de análise: o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC (que traduz o perfil do bacharel que a IES pretende formar), o docente (mediador fundamental do processo de ensino-aprendizagem) e o egresso (que passou pelo processo formativo universitário).

Duas questões, contudo, precisam ser prévia e teoricamente situadas, quais sejam, a histórica formação do bacharel em Direito no Brasil e a formação dos docentes em nível universitário, em especial nos cursos de Direito, pois nelas encontram-se aspectos relevantes à composição do entendimento sobre o cenário formativo atual dos cursos de graduação em Direito, o que contribui para a compreensão dos limites que desafiam a formação profissional crítica.

3.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO BACHAREL EM DIREITO

Para compreender o fenômeno da formação profissional do bacharel em Direito importa o estudo da trajetória do ensino jurídico no Brasil. Destaca-se, contudo, que não se pretende elaborar neste trabalho uma análise extensa da historicidade do ensino jurídico no país, mas apresentá-la a partir do referencial teórico selecionado, de modo a abordar os principais fenômenos e marcos temporais que conferiram características que permeiam até hoje o ensino jurídico.

3.1.1 O ensino jurídico no Brasil: a história e o cenário atual

Pela lei de 11 de agosto de 1827, cinco anos após a proclamação da independência do Brasil, nasciam os dois primeiros Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais⁵ do país – criados, controlados e mantidos pelo Governo Central - nas cidades de Olinda e São Paulo, como uma resposta à elite brasileira, que precisava sistematizar a estrutura político-administrativa e ideológica do Estado que almejavam moldar, além de propiciar aos grandes senhores latifundiários, a oportunidade de oferecer

⁵ Somente em 1854, segundo Rodrigues (1988, p. 18), “os cursos jurídicos passaram à condição de Faculdades de Direito, e o Curso de Direito de Olinda foi transferido para Recife”.

aos seus filhos o ensino superior sem que precisassem se deslocar para a Europa (RODRIGUES, 1988).

Se por um lado os cursos jurídicos vieram atender aos interesses de um povo que precisava, recriar jurídico-política e burocraticamente, o novo Estado de Direito, acima dos interesses individuais das camadas sociais do período colonial, por outro lado, a elite brasileira apropriou-se desse recurso para iniciar o controle da estrutura jurídica e burocrática do Império (RODRIGUES, 1988).

O primeiro aspecto histórico que se mostra relevante a este estudo é a elaboração do ensino jurídico no Brasil a partir dos anseios da classe dominante e com vistas à formação de quadro profissional para a gestão político-burocrática do Estado, distante, portanto, das necessidades formativas dos profissionais liberais oriundos do bacharelado em Direito (RODRIGUES, 1988). Tal fato motivou sucessivas alterações curriculares ao longo da história do ensino jurídico brasileiro e, a esse respeito, Bastos (2000, p. 1-2) afirma que “a sucessão dos fatos políticos e o processo de instalação dos cursos deslocaram para a formação de quadros judiciais (magistrados e advogados) o processo formativo das elites políticas”.

Além disso, segundo Rodrigues (1988), as condições de ensino eram precárias, os professores improvisados, as aulas - predominantemente expositivas - quase não eram frequentadas pelos alunos e as faculdades de Direito não se concentravam,

[...] no sentido de dar condições teóricas e práticas para o exercício das funções públicas, mas muito mais, no sentido de, através destes cursos, conseguirem os filhos dos membros da elite nacional o título de bacharel que, somado ao seu “status social” já possuído, os faria ascender, quase automaticamente, a essas posições dominantes. (RODRIGUES, 1988, p. 19).

Importa esclarecer que as aulas no formato de palestra não eram uma característica exclusiva do ensino jurídico, mas da forma de ensinar historicamente praticada no Brasil. Segundo Anastasiou (1998), os primeiros educadores a atuarem no sistema de ensino brasileiro - os jesuítas - adotavam um método de ensino com várias características do método escolástico, que predominou em muitas universidades europeias. Nesse método, destaca-se, dentre outras características, a figura do professor repassador de conteúdos indiscutíveis (no modelo de

exposição), além do pré-estabelecimento de regras para cada matéria, da hierarquia na organização dos estudos e de uma estrutura rígida de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Do modelo jesuítico, portanto, a educação brasileira, inclusive a superior, enraizou sua forma de ensinar, com o conhecimento repassado pelo professor e memorizado pelos alunos como requisito do processo de ensino-aprendizagem, o que não foi diferente com o ensino superior de Direito.

Para Rodrigues (1988), com a proclamação da República foi elaborado um novo currículo jurídico, com uma decisiva orientação positivista e uma preocupação maior com a profissionalização dos egressos, além da possibilidade da criação dos cursos e das faculdades livres (particulares com a supervisão do governo), o que motivou a ampliação do número de cursos jurídicos no país e o acesso não exclusivo a estudantes de classe alta, mas também a alunos oriundos da classe média.

Surgem em 1891 novos cursos, sendo um na Bahia e dois no Rio de Janeiro. Segue-se o de Minas Gerais em 1892. Surgem posteriormente, já no início do século XX, as Faculdades de Direito do Rio Grande do Sul (1900), do Pará (1902), do Ceará (1903), do Amazonas (1909), do Paraná (1912), do Maranhão (1918) e outra no Rio de Janeiro (1910). (RODRIGUES, 1988, p. 21).

Segundo o mesmo autor, na década de 1920 nasciam as primeiras universidades brasileiras e iniciavam os debates sobre a metodologia didático-pedagógica do ensino jurídico, praticamente resumida à aula-conferência, além da discussão sobre o problema da desvinculação entre o ensino do direito e a realidade social. Denota-se que, passados cem anos da criação dos cursos jurídicos no país, inexistiam mudanças significativas em relação à qualidade do ensino praticado por ocasião de sua implantação, e mais, que ainda hoje, quase cem anos após esses primeiros debates, a crise no ensino jurídico revela-se, basicamente, com a mesma temática.

Seguindo o curso da história, sobreveio a Revolução Industrial e com ela a Reforma Francisco Campos – Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, pela qual se deu um caráter nitidamente profissionalizante aos cursos de direito (RODRIGUES, 1988), também característico do modelo de ensino franco-napoleônico (ANASTASIOU; ALVES, 2003). O período era de rompimento com as estruturas institucionais centralizadas,

“criando um Estado moderno e suficientemente preparado para incrementar o desenvolvimento industrial brasileiro” (BASTOS, 2000), todavia, para Rodrigues (1988), não ocorreram mudanças relevantes no ensino jurídico naquele período, citando apenas:

a) a proliferação dos cursos e o conseqüente acesso a eles por parte da classe média; b) a fortificação da substituição do paradigma jusnaturalista vigente no início do funcionamento dos cursos pelo paradigma positivista; e c) a tentativa de transformá-lo em curso estritamente profissionalizante, com a redução, para não falar em quase eliminação, das cadeiras de cunho humanista e de cultura geral substituídas por cadeiras voltadas para a atividade técnica do advogado no foro. Mudanças estas que não foram introduzidas, na sua quase totalidade, durante o período de 1930-72, mas que na sua maioria já haviam ocorrido, ou pelo menos iniciado, na República Velha. (RODRIGUES, 1988, p. 25-26).

Nessa mesma época, surgiam ideias inovadoras como “a moderna proposta universitária brasileira de natureza pedagógica e democrática” (BASTOS, 2000, p. 223), aberta e interdisciplinar, integrativa e orgânica, representada por Anísio Teixeira (1900 - 1971), que “pretendia uma universidade autônoma e livre dos vícios passados, de natureza investigativa e científica” (BASTOS, 2000, p. 223), anseios esses que caminhavam junto com o ideal de um currículo jurídico livre de influências conservadoras. Entretanto, lamentavelmente, tais proposições acabaram sucumbindo, ou pelo menos “adormecendo”, com o regime autoritário da ditadura militar no país (BASTOS, 2000), entre os anos de 1964 a 1984, período em que fora valorizado o tecnicismo que embasou a reforma do ensino jurídico de 1968, o que confirmou a tendência estabelecida pelos Acordos MEC/USAID implementados no Brasil por meio da Lei nº. 5.540/68, em que o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development (USAID)* reformavam o ensino brasileiro de acordo com padrões impostos pelos EUA.

Nesse período houve uma “proliferação de faculdades privadas, sob o pretexto da democratização do ensino superior, mas com o intuito real de lacerar a massa crítica oriunda dessas faculdades” (AGUIAR,

2004, p. 214), em plena consonância com os interesses do regime político autoritário que direcionava a formação para o atendimento do crescimento econômico financiado externamente, mantendo assim o controle do pensamento crítico e humanístico na tentativa de sustentar o aparato estatal autoritário.

Destaca-se que, com a vigência da Lei nº. 4.215, de 27 de abril de 1963, resguardados os direitos daqueles que já estavam cursando a faculdade de Direito quando de sua promulgação, foi estabelecida a aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil como única via de acesso para inscrição do bacharel em direito como advogado. Até então,

[...] o estudante de Direito ficava na simples obrigação de inscrever-se como “solicitador” na OAB, que não acompanhava necessariamente o desenvolvimento de suas atividades e nem tornava a execução efetiva de atividades práticas requisito para obtenção da inscrição definitiva como advogado. (BASTOS, 2000, p. 305).

A medida provocou grandes discussões, que culminaram na promulgação da Lei nº. 5.842, de 6 de dezembro de 1972, que criou o Estágio Forense e de Organização Judiciária, ofertado pelas faculdades de Direito e supervisionado pela OAB, como alternativa ao Exame de Ordem para ingresso do bacharel no quadro de advogados da OAB. Quase concomitantemente à promulgação da mencionada lei, foi editada a Resolução nº. 03, de 1972, que criou um novo currículo mínimo para os cursos de direito no país, e que permitia certa flexibilidade curricular que viabilizasse a observação das realidades regionais e do mercado do trabalho em que estivesse inserida a instituição de ensino superior (RODRIGUES, 1988). A mesma Resolução instituiu a Prática Forense como uma nova disciplina, sob a forma de estágio, o que seria, segundo Bastos (2000), a maior contribuição dessa Resolução para o ensino jurídico, uma vez que:

[...] embora a questão da Prática Forense seja uma constante acoplada a todos os cursos jurídicos desde sua origem, foi esta Resolução que, definitivamente, lhe deu caráter e natureza disciplinar, evitando a natureza de mero apêndice

do ensino da Teoria ou do Processo (BASTOS, 2000, p. 305).

Importa esclarecer que o Estágio Forense e de Organização Judiciária não se confundia com a disciplina de Prática Forense, realizada sob a forma de estágio supervisionado, pois o primeiro “tinha autonomia, modelagem própria e era alternativo ao exame de ordem e não era acadêmico ou formativo” (BASTOS, 2000, p. 306). Entretanto, a possibilidade de realização do Estágio Forense e de Organização Judiciária como via de inscrição do bacharel em Direito como advogado foi extinta quando da publicação da Lei nº. 8.906, de 4 de julho de 1994, ainda em vigor, que instituiu um novo Estatuto da Advocacia, do qual se extrai:

Art. 8º Para inscrição como advogado é necessário:
I - capacidade civil;
II - diploma ou certidão de graduação em direito, obtido em instituição de ensino oficialmente autorizada e credenciada;
III - título de eleitor e quitação do serviço militar, se brasileiro;
IV - aprovação em Exame de Ordem;
V - não exercer atividade incompatível com a advocacia;
VI - idoneidade moral;
VII - prestar compromisso perante o conselho.
(BRASIL, 1994). (Grifo meu)

Infelizmente, a proposta de um currículo mínimo, com vistas à flexibilização do ensino jurídico por meio de um quadro complementar específico e adequado à realidade local e seu mercado de trabalho, idealizada pela Resolução n. 03, de 1972, também não foi eficaz. Essa conclusão, segundo Rodrigues (1988), é unânime, tanto para os que defendiam o sistema implantado pela referida Resolução, quanto para os que o criticavam, alertando que, “ou as reformas efetuadas até hoje não foram adequadas aos problemas apresentados, ou o problema do ensino jurídico no país não se resume a questão de alteração curricular” (RODRIGUES, 1988, p. 34). Da mesma forma, Bastos (2000, p. 310) concorda com a ineficácia da proposta e afirma que:

Apesar de esse currículo exprimir modernas preocupações de ensino, a sua promulgação pelo

regime autoritário, assim como o crescimento desmesurado de faculdades de Direito durante o período de sua vigência, comprometeram-no historicamente e inviabilizaram a sua eficácia.

Em consequência disso, novas diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito no Brasil foram fixados pela Portaria MEC nº. 1886, de 30 de dezembro de 1994, em consonância com o Estatuto da OAB, de 04 de julho do mesmo ano. Bastos (2000) assevera que essa Portaria é uma das maiores conquistas do ensino jurídico após a ditadura militar e que é “um importante documento precursor das novas diretrizes e bases da educação nacional” (BASTOS, 2000, p. 385), previstas na Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir de Alvaro Melo Filho, Bastos (2000, p. 385) relata as principais aproximações entre a Portaria MEC n. 1886/1994 e a Nova LDB, sendo válido destacar:

O reconhecido especialista e professor da Universidade Federal do Ceará identifica, especialmente, as preocupações da Portaria **com “a garantia dos padrões de qualidade”** insculpidas na LDB (inciso IX, artigo 31), assim como a importância **de se incentivar o “pensamento reflexivo** (inciso I do artigo 43) do aluno e **a formação voltada para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira** (inciso II, do artigo 43), neste aspecto procurando destacar que ela possibilita aos cursos jurídicos “concentrarem-se em uma ou mais áreas de especialização” (artigo. 8º). O mesmo autor, ainda, mostra que se a nova LDB incentiva o trabalho de pesquisa e investigação (inciso III, artigo 43), **a proposição curricular para o curso jurídico, inovadoramente, inclui, entre as atividades complementares, a pesquisa e a iniciação científica (artigo 4º)**, proposta que se torna mais visível com **a obrigatoriedade da monografia de conclusão de curso** (artigo 9º). Da mesma forma, entende o professor cearense que **a interdisciplinaridade como proposta vocativa do curso jurídico** (parágrafo único do artigo 6º), seria também uma forma antecedente da formação plúrima proposta pela LDB (inciso V do artigo 43), assim como os estudos de Prática Forense (artigo

10 da Portaria) estariam também por traduzir as suas expectativas (inciso VI do artigo 43). (Grifo meu)

O que se evidencia dessa análise é que a formação profissional com caráter crítico, tal como se busca compreender neste estudo, já aparecia nos anseios da Portaria MEC nº. 1886/1994, que traduz um clamor histórico pela superação do tecnicismo e do dogmatismo jurídico, em direção a uma formação que capacite para o dinamismo social e oportunize o desenvolvimento de uma visão interdisciplinar dos fenômenos jurídicos, e que valorize a formação prática com caráter reflexivo, o que reabre as bases humanísticas na formação jurídica, introduzindo, por exemplo, pela primeira vez no currículo, a Sociologia Jurídica (BASTOS, 2000).

Convém ressaltar que, embora represente um grande avanço na formação do bacharel em Direito, as especializações curriculares apresentaram-se desafiadoras à construção dos parâmetros comuns de qualidade dos cursos de direito, que não pode abster-se à observação das singularidades específicas de cada um deles. Em razão disso, o artigo 54, inciso XV do Estatuto da OAB, prevê a colaboração dessa Instituição nos pedidos de criação, reconhecimento e credenciamento dos cursos jurídicos, opinando previamente sobre eles, inclusive em relação à necessidade local. Entretanto, em que pese a mencionada cautela legislativa a respeito da abertura de novos cursos de Direito, houve um crescimento descomunal da oferta deles, de modo a levantar o debate sobre a mercantilização desse ramo de ensino.

Seguiram-se inúmeras críticas à Portaria MEC nº. 1886/1994, tanto em relação aos prazos de implantação de suas exigências que, segundo Rodrigues (2005), foram prorrogados pelo próprio MEC, quanto relativas às “atividades de pesquisa e extensão, percentuais de doutores e mestres e composições do acervo de bibliotecas” (BISSOLI FILHO, 2012, p. 30-31). Outrossim, o Parecer CES/CNE nº. 507/1999 considerou que a referida portaria não foi recepcionada pela LDB nº. 9.394, de 1996, e nesse contexto de ataques, foi motivada a edição da Resolução CNE/CES nº. 9, de 29 de setembro de 2004, ainda em vigor, que revogou a Portaria MEC nº. 1886/1994 e, resumidamente, estabeleceu:

[...] eixos de formação geral, fundamental e prática do bacharel, com destaque para os eixos fundamental, profissionalizante e prático, relacionando os conteúdos respectivos, que não se

restringem ao âmbito dogmático e que devem ser estudados de modo sistemático e contextualizado com as mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do país bem como com suas relações internacionais. O projeto pedagógico do curso deve levar em consideração, também, o perfil do graduando e as habilidades e competências a serem desenvolvidas. Manteve-se o estágio supervisionado curricular obrigatório e o incentivo a atividades complementares e exigiram-se avaliações internas e externas da IES. Manteve-se, também, o trabalho de curso obrigatório com conteúdo a ser fixado pela IES, mas não necessariamente da monografia, que foi substituída pelo Trabalho de Conclusão de Curso. (BISSOLI FILHO, 2012, p. 32-33).

Convém ratificar que são citadas neste trabalho as principais reformas do ensino jurídico no Brasil, contextualizando-as historicamente, contudo, segundo Bissoli Filho (2012, p. 33), ocorreram um total de quinze delas, que se concentraram essencialmente “nos currículos, nos conteúdos e nas demais exigências para o funcionamento dos cursos jurídicos, como, também, na expansão, descentralização e privatização desses cursos”. Para o mesmo autor:

Somente nas reformas mais recentes, de 1994 e 2004, preocupações com a qualidade da formação dos bacharéis estiveram mais em evidência, passando-se a buscar uma formação plural, menos tecnicista ou meramente dogmática, e ampliando-se, assim, a visão dos bacharéis em Direito para a complexidade do conteúdo do Direito. (2012, p. 34).

É válido dizer que há concordância entre os que se debruçam sobre o tema, como Bastos (2000), Rodrigues (1988, 2005), Rio e Sanches (2016), Linhares (2010) e Bissoli Filho (2012), de que a maioria das propostas de reforma do ensino jurídico sustentou-se em alterações curriculares e partindo dessas, “nenhuma das reformas acabou com as crises existentes” (LINHARES, 2010, p. 244).

Ademais, em 14 de julho de 2017, o Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por meio da

Resolução nº. 3, alterou o artigo 7º da Resolução CNE/CES nº. 9/2004, flexibilizando os locais de realização dos estágios supervisionados para que possam ser realizados em locais diversos dos Núcleos de Prática Jurídica das Universidades e dos locais de serviços de assistência jurídica de responsabilidade da IES, para que sejam realizados também em órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública, das Procuradorias e demais departamentos oficiais e em escritórios de advocacia e consultoria jurídica.

Tendo em vista que a mencionada resolução é recente, seus reflexos, ainda, não podem ser medidos, mas a consequência maior me parece ser a banalização do estágio curricular, tornando-se medíocre essa experiência, reduzindo-a a tarefas não formativas, atendendo às demandas administrativas de escritórios de advocacia e órgãos públicos, eliminando postos de trabalho.

Outrossim, a Resolução nº. 3 parece viabilizar o ensino do Direito a distância, permitindo uma proliferação ainda maior de faculdades pelo país, afinal, um centro de prática jurídica requer uma boa estrutura acadêmica, com um número expressivo de professores orientadores o que, por certo, não será necessário nos escritórios de advocacia e nos órgãos públicos.

Esse cenário demonstra que o termo “crise” talvez não seja o mais adequado para o ensino jurídico brasileiro, afinal, a teor de Linhares (2010), crise pressupõe transitoriedade, o que não parece ser o caso, uma vez que a expressão nem provoca mais impacto e pouco instiga uma dinâmica de superação.

A autora trata a questão a partir de Roberto Fragale Filho, como uma “falência dos paradigmas’ aplicados ao ensino jurídico” (LINHARES, 2010, p. 263), quer seja uma falência funcional relativa à incapacidade dos cursos de Direito de formar profissionais capacitados para atuar qualitativamente nas diversas esferas profissionais, quer seja sistêmica, que diz respeito à incapacidade desses cursos de formar bacharéis “com novas habilidades e competências, capazes de analisar o Direito à luz dos novos Direitos” (LINHARES, 2010, p. 263).

Fato é que, seja crise ou falência, é preciso compreender mais do que o desencadeamento histórico da má qualidade do ensino jurídico no Brasil, é preciso analisar as tensões que se propagam na ciência da educação.

Estamos em um mundo globalizado, onde o homem não consegue acompanhar a velocidade das informações, das transformações e dos acontecimentos, o que o torna alheio à reflexão, enclausurando-se na

solidão do seu espaço, de seu grupo de pertença, em que novos conflitos e novos direitos surgem, os quais ele não é capaz de compreender porque não quer ver a complexidade do mundo que o cerca. “Diante desse quadro, muitos se abrigam na apatia, no conformismo, no ceticismo, no individualismo ou no consumismo, recusando-se a tomar atitude, simplesmente, cruzando os braços” (LINHARES, 2010, p. 255). É nesse contexto que a educação, não só a jurídica, encontra seu maior desafio, o de desenvolver condições de humanização do ensino.

Carlos Aurélio Mota de Souza afirma que humanizar o ensino do Direito é trazer o homem para o centro das operações jurídicas, seja legislando, seja administrando, seja decidindo causas, em que o homem deve sempre ser privilegiado, como o fim último das atitudes humanas, considerando nessa relação tanto o sujeito epistemológico quanto o humano. (LINHARES, 2010, p. 257).

O ensino jurídico precisa reinventar-se a partir de sua própria vocação, a dignidade da pessoa humana, constitucionalmente prevista no artigo 1º, inciso III da Constituição Federal de 1988. É esta dignidade que precisa ser o fim maior da atuação profissional do bacharel em Direito e não só dele, mas de todo homem que compreenda o seu papel enquanto sujeito social e cultural, enquanto ser capaz de transformação da história. Com base nisso, o acadêmico de Direito poderá perceber a importância dos novos direitos, oriundos dos avanços das tecnologias, dos horrores das guerras, da necessidade de desenvolvimento sustentável, da manipulação genética, da bioengenharia, da bioética, e tantos outros. A partir daí sim, talvez ele perceba a mediocridade do mero tecnicismo, que não significa o desprezo da técnica jurídica tão necessária ao desempenho da atividade profissional.

Outro aspecto que afeta a crise no ensino jurídico ou a “falência dos seus paradigmas” é o abalo do próprio sistema sociopolítico-econômico do país. Em verdade, muitos profissionais do direito historicamente contribuíram para a manutenção do poder discriminatório e excludente das elites dominantes, atuando em cargos políticos e legislativos com vistas à elaboração de lacunas intencionais ao favorecimento de interesses individuais, contribuindo, inclusive, para um sistema de corrupção que impera no Estado brasileiro. Nesta conjuntura, “a própria função social do advogado, do Direito e do desenvolvimento

de nossa cultura jurídica encontra-se substancialmente atingida” (FALCÃO, 1984, p. 39).

Por derradeiro, importa dizer, que apesar das inúmeras limitações para a prática de um ensino jurídico crítico e transformador, levantadas neste referencial teórico, é para ele que esforços coletivos precisam ser envidados com vistas à superação dos obstáculos, de maneira a construir novas possibilidades, pois uma sociedade democrática precisa de cidadãos conscientes, que lutem pela garantia e ampliação dos direitos individuais e coletivos, que trabalhem pelo reconhecimento de novos direitos que traduzam a evolução das relações humanas. Novos caminhos precisam ser trilhados, que não reduzam esse fenômeno à reforma da grade curricular, tampouco responsabilize individualmente as IES ou seus docentes, pois é deles, mas também dos alunos e da própria comunidade, que deve emergir a força transformadora.

3.1.2 A formação do docente nos Cursos de Direito

Tendo em vista que o processo formativo discente não está desvinculado da formação pedagógica dos professores, torna-se válido compreender o contexto atual e histórico da seleção e recrutamento de docentes para o ensino superior, bem como a repercussão dessa no desenvolvimento profissional crítico do estudante.

No Brasil, a preparação para o exercício do magistério superior faz-se por meio de programas de pós-graduação, com prioridade para mestrado e doutorado, a teor do que dispõe o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96. O referido diploma legal, entretanto, “não concebe a docência universitária como um *processo de formação*, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 40), que poderá ser realizada de outras formas, mas principalmente para os programas de pós-graduação *stricto sensu*. Contudo, no modelo praticado em todo Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliado pela CAPES, não há previsão ou qualquer iniciativa no sentido de capacitação pedagógica em cursos de mestrado e doutorado (VASCONCELOS, 2000). Destaca-se, portanto, a ironia de um sistema educacional superior que fomenta o reconhecimento do papel docente enquanto pesquisador, mas distante do saber didático necessário à sua atividade educativa em sala de aula.

Nesse aspecto, torna-se importante destacar a pesquisa desenvolvida por Volpato (2010, p. 180), que após ouvir estudantes universitários, verificou que “a titulação ou a carga horária de dedicação

ao ensino não foram fatores significativos na caracterização que os alunos fizeram dos bons professores”, confirmando que a formação em nível de pós-graduação, por si só, não garante qualidade em sua prática docente, já que muitos dos professores escolhidos nessa pesquisa, considerados referência no ensino superior, não tinham a titulação proveniente de programas de mestrado e doutorado.

Não se busca aqui desprestigiar a importância da formação para a pesquisa, eis que a indissociabilidade de ensino e pesquisa é elemento fundamental para construção de um novo paradigma de ensinar e aprender na sociedade (CUNHA, 1998). Todavia, a crítica se fundamenta na ausência de preocupação governamental em estabelecer uma proposta de ensino superior que, em consonância com o debate acadêmico atual, esteja comprometida com a ressignificação da formação dos professores universitários.

Ademais, as instituições de ensino superior, na maioria das vezes, não valorizam o professor pelo desempenho de funções docentes, mas garantem-lhe prestígio por suas pesquisas e cursos de pós-graduação (GIL, 2008), o que se traduz na irônica conclusão de que numa instituição de ensino superior, a qualidade do ensino nem sempre é o fator mais relevante. Nesse sentido, Volpato (2010, p. 180) afirma que:

[...] há um movimento dos professores em busca da titulação de mestrado e doutorado, provavelmente por imperativo das exigências da LDB e das avaliações externas, mas também porque ela que contribui para o prestígio na universidade, com reflexos para o campo profissional.

Ainda, importa destacar que, as faculdades de Direito estão inseridas em diferentes instituições de ensino, o que reflete diferentes perfis de formação do seu corpo docente. Aguiar (2004) diz que os professores das instituições públicas sofrem com políticas governamentais que não priorizam a formação dos quadros profissionais, o que restringe a abertura de concursos públicos e aumenta a contratação provisória de professores substitutos, nem sempre com mesmo nível de capacitação. Em contrapartida, na esfera privada, os cursos jurídicos se tornaram financiadores de outros cursos que não possuem a mesma lucratividade, pois o curso de Direito não exige implementação de laboratórios e outros recursos pedagógicos de elevado investimento, com isso, o ideal de manutenção da rentabilidade dos cursos de Direito acaba por preferir investimentos na carreira docente, mantendo-se um grande

número de professores horistas com vistas à conservação da margem de lucro. O mesmo autor ainda apresenta as instituições comunitárias como aquelas que fogem da regra geral, visto que não pretendem auferir lucros, mas que da mesma forma “sofrem a concorrência desleal de grupos que só compreendem a educação como um investimento sem risco, cujo resultado não será mensurado” (AGUIAR, 2004, p. 211).

É válido manifestar que a universidade não pode se equiparar a uma indústria de bacharéis, cujo produto final é descartável no mundo do trabalho, pelo contrário, as instituições de ensino superior tratam da formação de seres humanos que atuarão profissionalmente no desenvolvimento social. Segundo Volpato (2010, p. 188):

[...] apesar dos problemas, das dificuldades que muitas vezes se apresentam no contexto da Educação Superior, [...] o fato de alguns professores se constituírem referência na docência é sinal de que há na universidade uma energia transformadora, que impulsiona um trabalho inovador comprometido com a qualidade de ensino.

Nesse contexto, a comunidade acadêmica, e mais do que ela, a própria sociedade, não pode perder de vista que:

[...] a universidade é sempre pública em sua destinação. Ela pode ser privada ou comunitária em seus aspectos organizacional, patrimonial e econômico-financeiro, mas constitucionalmente não pode abdicar de sua finalidade pública, de serviço para a sociedade, de elemento de avanço do conhecimento e da cultura de um povo. (AGUIAR, 2004, p. 175).

Outra questão que permeia o perfil do docente nos cursos jurídicos é o próprio direito, considerado uma ciência positiva, para quais os “inquestionáveis” dogmas fundam a maior parte das disciplinas que compõem a grade curricular e determinam o *modus operandi* de uma parte significativa dos docentes, que acreditam que “o domínio da lei e seus procedimentos, e desprovidos de qualquer preocupação com as relações interpessoais, basta para atender a exigências do mercado” (RIO e SANCHES, 2016, p. 100). O perfil dogmático dos profissionais do direito, historicamente construído, exerce considerável influência no

perfil do corpo docente dessas faculdades, que é literalmente transmitido (em aulas expositivas) aos estudantes.

A *práxis* mercadológica, até por conveniência, fez do jurista moderno um especialista aplicador das normas positivadas postas pelo Estado. Esse tecnicismo, transferido para os cursos jurídicos mediante uma visão reducionista do Direito, tem resultado num operador do Direito envolvido somente na descoberta dos comandos que emergem das leis existentes num ordenamento jurídico moldurado. Essa mera aplicabilidade das normas positivadas aos casos concretos, sem qualquer espécie de reflexão, engessa o jurista e torna-o mais um instrumentalista jurídico. (RIO e SANCHES, 2016, p. 97).

Ainda, numa reflexão rigorosa acerca da formação do professor universitário, a teor do entendimento de Cunha (2004), denota-se que a atividade docente está, para a maioria desses professores, vinculada ao exercício de uma profissão no mundo do trabalho, fato que o legitima para a docência no ensino superior. Verifica-se que, “a ideia de que *quem sabe fazer sabe ensinar* deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes” (CUNHA, 2004, p. 526 – grifo da autora), assegurada pela universidade que atribuiu ao conteúdo específico um papel significativamente maior do que o conhecimento pedagógico.

Esse cenário é, sem dúvida, resultado de uma trajetória histórica que, segundo Masetto (2003), levou ao contexto que ainda predomina na seleção do corpo docente das instituições de ensino superior no Brasil. Para ele, os cursos superiores brasileiros foram criados e instalados para a formação de determinados profissionais, necessários ao desenvolvimento da sociedade. Assim, o processo de ensino foi baseado em conhecimentos e experiências profissionais transmitidos por aqueles que detinham tal saber para ser absorvido por aqueles que não os possuíam, os alunos, que mediante um processo avaliativo poderiam comprovar se conseguiram adquirir a aptidão necessária para o exercício da profissão almejada.

Ou seja, os cursos superiores ou as faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais, e os convidavam a ensinarem seus alunos a serem tão bons

profissionais como eles o eram. (MASETTO, 2003, p. 12).

Para Gil (2008), a justificativa desse cenário está no fato de que, ao que parece, adultos com interesses profissionais estariam suficientemente motivados para a aprendizagem, ideia que durante muito tempo atendeu ao caráter elitista da educação superior, uma vez que eram poucos os alunos e selecionados com rigor, “seu comportamento de saída tendia a ser considerado bastante adequado” (GIL, 2008, p. 15). Inclusive a pedagogia possui carga de responsabilidade nesse processo, pois seu foco principal sempre foi a criança, distorcendo a sua relevância, amplitude e complexidade (CUNHA, 2004).

Também, segundo GIL (2008), o argumento de que adultos em busca de uma profissão estão suficientemente motivados para a aprendizagem, já não atende mais a realidade atual, em que mais pessoas chegam à universidade e seus cursos tornam-se mais específicos, com evidente queda da qualidade do ensino e da capacitação do corpo docente.

Dessa feita, os desafios atuais no ensino superior traduzem muitas questões de natureza pedagógica e só recentemente, segundo MASETTO (2003), é que os professores universitários passaram a se conscientizar de que seu papel docente, tal como o exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica, não restrita à conclusão do bacharelado e do reconhecimento de sua habilidade prática. “Exige isso tudo, e competência pedagógica, pois ele é um educador” (MASETTO, 2003, p. 13).

Logo, o papel do educador compreende um ideal para além da formação de jovens reprodutores de informações pré-definidas, até porque, na atualidade, essa tarefa é realizada com eficácia por inúmeros canais abertos de comunicação, como a internet e a televisão. Assim, “o papel do professor como apenas repassador de informações atualizadas está no seu limite” (MASETTO, 2003, p. 14). O que se espera da universidade moderna, portanto, é que proporcione aos seus acadêmicos o trilhar de um caminho para uma formação profissional crítica, que dê condições ao egresso de encontrar soluções para os problemas do mundo do trabalho e de elaborar alternativas criativas em relação às que estão atualmente postas.

Embora a ciência da pedagogia tenha enfatizado nos últimos anos que “o aluno é o centro do processo de ensino-aprendizagem e que é nele que as estruturas cognitivas precisam se formar” (CUNHA, 1998, p. 9), a ausência de formação pedagógica dos professores universitários tende a

fazer com que sua práxis esteja baseada em elementos formativos por ele vividos, que apesar de extremamente relevantes, não lhes permitem uma consistente apropriação do seu papel de educador e não lhes confere subsídios suficientes para que se transforme num eficaz mediador no processo de ensino-aprendizagem.

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou [...] seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131, apud ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 36)

E é com esse apanhado de saberes que o professor universitário elabora sua aula. Normalmente, ingressam em cursos aprovados pelo órgão regulador do ensino, “recebem ementas prontas e planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida” (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 37). O resultado disso? A reprodução pelos professores dos processos educativos com que foram formados, mantendo o estudante como mero coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem.

Em pesquisa realizada por Cunha (1998), relatada na obra *O professor universitário na transição de paradigmas*, a autora efetuou entrevista não diretiva com 13 professores dos seguintes campos de conhecimento: Arquitetura, Nutrição, Educação, Matemática, Engenharia Agrícola, Ciências Domésticas, Letras, Odontologia e Educação Física. Também aplicou questionários mistos com algumas questões fechadas e outras abertas, para apreender a percepção dos estudantes, e realizou entrevista semiestruturada com os docentes para desvendar aspectos que considerou importantes à pesquisa, como a história dos docentes, suas principais influências, o momento de ruptura/construção e descrição da prática pedagógica, as consequências e perspectivas de seu trabalho. Dentre suas conclusões, descreve:

[...] parece que na vida dos artífices da pedagogia da produção do conhecimento há uma certa sensibilidade com as questões político-sociais. Entretanto, com exceção de um dos professores estudados – justamente o mais jovem e com menor experiência docente – o trânsito com essas questões não foi suficientemente forte para encaminhá-los a uma prática de magistério diferenciada. Quase a maioria revelou que, **ao começar o magistério, repetia a lógica presente no seu tempo de estudante e que, mesmo com alguma insatisfação, não conseguia fazer diferente o seu ensino.** O discurso às vezes era mais crítico e a teoria mais “leve”, mas nem por isso menos autoritária. (CUNHA, 1998, p. 57) (Grifo da autora).

Importa dizer que, o recente reconhecimento da relevância do caráter pedagógico no ensino universitário “tem favorecido iniciativas que valorizam a formação contínua ou em serviço, mediante cursos, seminários, disciplinas de pós-graduação lato sensu, palestras, estágios, etc.” (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002, p. 36). Porém, iniciativas isoladas não mudam a prática educativa predominante, em virtude do consenso de que o ensino universitário não requer formação pedagógica específica (ANASTASIOU; PIMENTA, 2002). Outrossim, a formação pedagógica dos professores de nível superior deve abranger não somente métodos de ensino, mas também “a incorporação de conceitos acerca do papel do professor em relação ao aluno, à escola e à própria sociedade” (GIL, 2008, p. 17), do contrário, por mais que os professores se sintam desconfortáveis em relação à sua prática de ensino, não conseguirão fazê-lo de forma diferente daquela como foram formados, tal como apontado na pesquisa realizada por CUNHA (1998).

Assim, para além da responsabilização individual do professor, invoca-se a necessidade de comprometimento da comunidade acadêmica num projeto coletivo de formação dos professores universitários, a fim de que eles possam compreender a relevância de seu papel e decidir sobre estratégias de aprendizagem que favoreçam o alcance dos objetivos educacionais pelo aprendiz, para que os leve a trilhar os caminhos de uma formação profissional crítica.

Numa proposta de formação profissional crítica, o papel do educador possui sentido maior do que o de reproduzir o conteúdo teórico proposto no plano de ensino, sendo:

[...] necessário convidar os jovens à reflexão, ajudá-los a pensar o mundo físico e social, as práticas e saberes específicos, com o rigor e a profundidade compatíveis com o momento em que vivem. Ensinar é ajudá-los a adquirir um hábito de trabalho intelectual, a virtude, a força para buscarem a verdade e a justiça, para se rebelarem contra o instituído, para estarem sempre insatisfeitos com as explicações que encontrarem, com a sociedade na qual vivem, com a realidade que enfrentam no mundo do trabalho. (COELHO, 1996, p. 40-1).

Uma educação emancipadora vai além da proposta tradicional vigente, mas não a desconsidera, pois a toma como ponto de partida para a construção da didática necessária às salas de aula de hoje (ANASTASIOU; ALVES, 2003).

Segundo Pérez Gómez (1995, p. 104), aos educadores é necessário:

[...] confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional e, então, no contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialéctico da aprendizagem.

É importante considerar o conhecimento como resultante de lógicas distintas, formal e dialéctica, pois o papel da academia implica na discussão, construção e apropriação de conhecimentos. Restringi-lo à mera exposição de conteúdos prontos e acabados, além de limitar o papel da universidade, ainda dificulta a participação ativa do estudante no processo de ensino.

Aos educadores é necessário, portanto, romper as barreiras com as quais foram formados, uma vez que um processo elaborado de construção do conhecimento exige capacitação pedagógica e compromisso social com a formação dos educandos. Nessa perspectiva, Coelho (1996, p. 41) expõe que ao professor preocupado com a formação integral do estudante supõe-se:

[...] competência técnica, compromisso político e conhecimento amplo e profundo daquilo que é estrutural em uma área específica, em conexão com

áreas correlatas, com as questões epistemológicas, políticas, sociais e econômicas.

Na busca pela efetivação desse novo cenário, cabe ao professor superar o conceito formador meramente expositivo e trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica, que “não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo [...] mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.” (FREIRE, 2015, p. 28).

Ocorre que, a inexistência de uma tradição de cursos destinados à formação docente para o ensino universitário é um dos entraves para a mudança dessa realidade, ao lado da acomodação, temor da perda de status ou, simplesmente, não reconhecimento da importância da formação pedagógica pelo professorado (GIL, 2008).

Em específico, em relação aos professores das faculdades de direito, a realidade não é diferente, pois sua formação decorre do bacharelado e a atividade de professor é exercida, na maioria das vezes, em tempo parcial, já que incorporam papel profissional diverso da docência: são juízes, advogados, promotores de justiça, etc. Convém ressaltar, entretanto, que as práticas e habilidades docentes que são referência no ensino superior variam de acordo com o próprio curso de formação. Segundo Volpato (2010, p. 183), “os docentes das profissões liberais formam um grupo com características próprias, se considerado o tradicional perfil acadêmico de docentes universitários, mais próximos da pesquisa”. Em relação ao curso de Direito, esse autor afirma que:

O direito, a defesa e o uso da linguagem parece ser uma das suas especificidades, pois, diferentemente dos demais, os alunos apontaram como qualidades admiradas nos professores a “boa oratória e retórica”, provavelmente, por ser um recurso de muito valor no campo. Por parte dos professores há a compreensão de que a melhor forma de os alunos aprenderem é ouvindo e praticando, seja no escritório, em audiências ou acompanhando o desenrolar dos processos. Os professores têm o entendimento de que os alunos do Direito, em relação aos demais, têm um perfil mais crítico, de questionadores, são sensíveis à política e às questões sociais e possuem ou desenvolvem a capacidade de liderança. (VOLPATO, 2010, p. 184).

O que se procura elucidar é se a formação atual dos professores dos cursos de Direito, respeitadas as especificidades dessa formação profissional, possibilita o desenvolvimento integral do estudante, de maneira crítica e humanística, tal como delineado neste trabalho.

Segundo Vasconcelos (2000), dentre os profissionais liberais algumas ideias se constituíram, delas o “reconhecimento que a docência em nível universitário empresta ao profissional em sua área específica de atuação” (VASCONCELOS, 2000, p. 36), como se lecionar conferisse a certeza de que aquele profissional tem absoluto domínio daquele ramo do conhecimento, o que lhe garante prestígio e visibilidade no mundo do trabalho.

Ademais, “o vício de entender que bons juízes, promotores ou advogados, por si sós, são potenciais bons professores, se pereniza em nossas escolas” (AGUIAR, 2004, p. 254) e, nesse fluxo, muitos profissionais do direito limitam-se a lecionar sem perseguir qualificação pedagógica e, muitas vezes, o fazem apenas como forma de complementação da renda e de obtenção de notoriedade para captação de clientes no exercício da advocacia.

Inegável, contudo, que “a presença do profissional liberal como docente no ensino superior acrescenta um dado de realidade aos cursos de inestimável valor” (VASCONCELOS, 2000, p. 39), inclusive, muitos docentes universitários são considerados bons professores por seus alunos, uma vez que nem todas as características necessárias à docência são adquiridas com exclusividade em cursos de formação, já que é preciso ter boa comunicabilidade, equilíbrio ético e emocional, criatividade, boa expressão verbal, bom relacionamento interpessoal, etc. (VASCONCELOS, 2000). Ademais, segundo Vasconcelos (2000), muitos profissionais liberais exercem a docência porque sentem prazer nessa atividade, mas isso não diminui a relevância do debate acadêmico sobre a melhoria da qualidade do ensino jurídico praticado no Brasil, ante a necessidade de imprimir nesse os aspectos de criticidade imprescindíveis a formação de um bacharel comprometido com a realidade em que se insere. Segundo Bove (2006, p. 134):

A verificação da crise educacional, em relação precípua ao ensino jurídico brasileiro, está em se saber se o ministrado na Faculdade corresponde à ideia de Direito como instrumento de transformação social [...].

Ocorre que, “o ensino, em geral, e o ensino jurídico, em especial, tendem a apresentar verdades prontas, soluções pré-formalizadas, [...] como disse Morin, matando a curiosidade e inabilitando os estudantes” (AGUIAR, 2004, p. 21), de maneira a incapacitá-los para o enfrentamento de um mundo que se renova continuamente e que apresenta questionamentos emergentes na cotidiana prática jurídica. Aguiar (2004, p. 20) afirma que a dúvida é o “fermento de toda atividade crítica” e que a curiosidade só pode ser impulsionada “por um fervor educativo”. Logo, se não há efetiva preparação pedagógica do corpo docente, que mantém a práxis de apresentar soluções jurídicas como “receitas tópicas” (AGUIAR, 2004, p. 21) com prescrições legislativas, por certo, o exercício da dúvida que impulsiona a aptidão investigativa acaba cerceado no processo formativo do estudante de Direito, que fica restrito às “aulas dadas em quatro paredes para cabeças emparedadas” (AGUIAR, 2004, p. 188). O mesmo autor afirma que:

Os professores dos cursos de direito são improvisados, sem nenhuma percepção de sua missão de educadores, tornando-se, com o tempo, discursadores que passam informações requentadas e repetitivas. Para enfrentar esse problema, muitas faculdades oferecem cursos de metodologia do ensino, pouco adequados à natureza do processo de aprendizado jurídico, além de não oferecer qualquer instrumento de aperfeiçoamento dos conteúdos. Ora, se o conteúdo é pobre ou não se renova, não haverá metodologia que possa resolver a questão do ensino. (AGUIAR, 2004, p. 211)

A ausência de formação continuada e pedagógica dos professores universitários tende a manter a mediocridade do ensino jurídico, pois professores que não se preocupam com o movimento questionador da apropriação de conhecimentos tendem a utilizar apostilas prontas, textos desconexos, traduzindo uma “pobreza bibliográfica” (AGUIAR, 2004, p. 213) que ao longo da graduação acaba “matando” a curiosidade discente, e desenvolve nele um espírito conformado com as fórmulas jurídicas prontas. Para Rio e Sanches (2016, p. 101),

A ausência de formação pedagógica do docente nos cursos jurídicos do País não é uma característica negativa recente, mas que possui raízes no

nascimento do ensino jurídico, cujo modelo continua sendo mantido nas gerações contemporâneas.

Há, portanto, um distanciamento evidente entre a ciência da educação e o ensino jurídico, embora muitos professores se esforcem para obter êxito no processo de ensino-aprendizagem e para ter a participação ativa dos estudantes nas aulas (VOLPATO, 2010).

Os professores, pela sua condição de formação, não identificam os referentes teóricos desenvolvidos por pesquisadores da área de educação ou especificamente da didática e nem têm clareza sobre suas próprias concepções de ensino-aprendizagem. Nem por isso deixam de realizar sua atividade profissional, nem deixam de ser autores e arquitetos do processo que protagonizam. Entretanto, são ações baseadas em práticas culturais, sem a reflexão teórica que os tornariam profissionais professores. (VOLPATO, 2010, p. 185).

Pensar o curso de Direito para a sociedade implica em desenvolver a consciência jurídica do estudante, pois somente por ela que o acadêmico poderá compreender o sentido e o valor do direito, e proporcionar o avanço do conhecimento. Para Rio e Sanches (2016, p. 141), “de nada adianta prever metodologias revolucionárias para o ensino do Direito se o corpo docente não preencher o perfil desejado [...]”. Ocorre que, o contexto da atuação profissional dos professores dos cursos de Direito, se desconexo de uma formação pedagógica adequada, impulsiona sua ação docente para o atendimento das necessidades imediatas que o bacharel em Direito enfrentará no mundo do trabalho e isso se torna um entrave, pois, na dinâmica sociedade atual, essas necessidades mudam continuamente e, ao deparar-se com o novo, a antiga receita pode não servir mais. Ao professor é relevante compreender que a apropriação crítica do conhecimento historicamente construído é que vai conferir subsídios à capacidade criativa do futuro profissional. Para Masetto (1998, p. 24):

A reflexão crítica ao novo de forma criteriosa é fundamental para o professor compreender como se pratica e como se vive a cidadania nos tempos atuais, buscando formas de inserir esses aspectos

em suas aulas, tratando dos diversos temas, selecionando textos de leitura, escolhendo estratégias que, ao mesmo tempo, permitam ao aluno adquirir informações, reconstruir seu conhecimento, debater aspectos cidadãos que envolvam o assunto, e manifestar opiniões a respeito. Conciliar o técnico com ético na vida profissional é fundamental para o professor e para o aluno.

É notório que os professores universitários enfrentam dificuldades reais à prática de um efetivo processo de ensino-aprendizagem, o que não se despreza neste trabalho, tanto que são pontuadas questões históricas e mercadológicas que permeiam a atividade docente. Entretanto, não se pode confundir a competência técnica com a docente, pois “competência técnica tão-somente não faz do profissional liberal um bom professor” (VASCONCELOS, 2000, p. 43), ele necessita de participação ativa em programas permanentes de atualização pedagógica, que viabilizem a ampliação de sua consciência profissional (VASCONCELOS, 2000).

Ocorre que, a questão da formação dos docentes no ensino jurídico sequer foi preocupação da Resolução CNE/CES nº. 9/2004 que, mesmo fixando que organização do curso deve ser expressa por meio do projeto pedagógico e instituir os pontos que devem ser abrangidos por este, não faz “qualquer referência à formação do professor de Direito sob a perspectiva de transformação pedagógica, o que demonstra a sua contradição no que concerne à própria valorização do ensino jurídico crítico-reflexivo” (RIO e SANCHES, 2016, p. 162).

Oportunamente, encerra-se o presente item com uma síntese da construção teórica aqui exposta, que permite elencar os seguintes elementos caracterizadores da ausência de formação pedagógica dos docentes nos cursos de Direito: a) a lógica histórica de recrutamento de professores renomados no mundo do trabalho, em prejuízo daqueles que se dispõem ao exclusivo exercício da docência; b) o perfil dogmático da ciência do direito que, naturalmente, é incorporado por seus especialistas; c) a ausência de preocupação governamental (e legislativa) com a formação pedagógica nesse nível de ensino; d) a atuação da ciência da pedagogia historicamente centrada no aprendizado infantil; e, e) o competitivo e lucrativo mercado em que tais cursos forçosamente, ou não, passaram a se inserir, o que diminui o interesse de muitas instituições de ensino superior em implementar planos de carreira e manter seu corpo docente em contínua formação pedagógica.

Por derradeiro, salienta-se que, embora o atual contexto formativo dos professores no ensino jurídico não seja um elemento facilitador para o empreendimento de um processo crítico de formação profissional dos bacharéis em Direito, a identificação e conscientização desse fato pode edificar possibilidades de superação da lógica dominante, envidando-se esforços coletivos em favor do empoderamento dos professores universitários para um efetivo aumento da qualidade do ensino nos cursos jurídicos.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método, tradicionalmente definido “como um caminho para o conhecimento” (GAMBOA, 2012, p. 31), é objeto deste capítulo, em que descrevo os meios que utilizei para a pesquisa, em especial no que tange à descrição do *locus* e dos sujeitos pesquisados, bem como dos procedimentos e técnicas para a coleta de dados, além da perspectiva de análise adotada.

4.1 O *LOCUS* E OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no âmbito do Curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC – Campus de Criciúma, autorizado pela Portaria MEC nº. 802, de 7 de agosto de 1996, que iniciou seu funcionamento no segundo semestre daquele ano, perfazendo 21 anos de trabalho no ensino jurídico, consubstanciado em um curso de graduação com carga horária total de 3.760 horas/relógio, incluídas 340 horas de atividades complementares e um tempo mínimo de integralização de cinco anos (UNESC, 2014).

Atualmente,⁶ o Curso de Direito da UNESC possui 1.674 alunos, sendo 542 matriculados no turno matutino e 1.132 matriculados no período noturno e um quadro de docentes composto por 69 professores, dos quais 33 são especialistas, 26 são mestres e 10 são doutores.

A escolha do curso deu-se, principalmente, por sua proposta de formação profissional crítica, tal como delineada no PPC, mas também porque possui uma trajetória de duas décadas de trabalho e está vinculado à IES deste Programa de Pós-Graduação, o que me permitiu crer que os resultados possam trazer contribuições reflexivas sobre o ensino jurídico e a formação profissional oferecida no âmbito desta Universidade.

Ademais, considerando que minha graduação em Direito foi concluída há dez anos na UNESC, local onde também foram graduados a maioria dos colegas advogados com os quais convivi no mundo do trabalho, nos quais observei necessidades formativas de cunho crítico e reflexivo, senti-me instigada a coletar os dados e compreender, com o distanciamento científico necessário, os limites que desafiam o ensino jurídico a partir deste *locus*, o Curso de Direito da UNESC.

⁶ Dados relativos ao primeiro semestre do ano de 2017, fornecidos pela Coordenação/Secretaria do Curso de Direito da UNESC em 17 de maio de 2017.

Tendo em vista que o trabalho se vale da compreensão científica do fenômeno pesquisado, mostrou-se necessário amparar o tema em um referencial teórico que permitisse uma reflexão consistente sobre o objeto de estudo, o que fiz nos capítulos anteriores, esclarecendo a perspectiva de formação crítica que fundamentou a análise documental do PPC de Direito da UNESCO e dos dados empíricos coletados.

Como dito, a escolha do Curso de Direito da UNESCO para realização da pesquisa se deu porque o PPC exprime um ideal de formação crítica e a sua análise documental tornou-se um dos passos precursores à coleta de dados, que realizei por meio de entrevistas semiestruturadas com oito docentes do Curso e da aplicação de questionários junto aos egressos.

Outrossim, ao optar por estudar os limites que desafiam a formação profissional com viés crítico, aceitei, ainda que implicitamente, a necessidade de abertura da experiência educativa para além da relação sujeito-objeto, a qual o sujeito domina o objeto, e implica, portanto, à apreciação da “posição do outro – no caso, o aluno – como alguém que necessita ter suas capacidades e limites respeitados” (HERMANN, 2002, p. 85). Logo, mostrou-se elementar a coleta de dados junto aos egressos, com o intuito de viabilizar uma reflexão hermenêutica em direção à compreensão da formação desses sujeitos no processo educativo e da relação dessa com o trabalho que realizam no campo profissional.

Para a coleta junto aos docentes, tive a contribuição da Coordenação do Curso, que se mostrou extremamente solícita quanto ao fornecimento dos dados necessários à pesquisa, sortindo lista com a relação dos vinte e cinco professores que lecionam há mais tempo no referido Curso.

Considerando o tempo destinado ao curso do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESCO, optei, em conjunto com meu orientador, pela oitiva de oito professores, os quais foram selecionados e contatados, de modo a obedecer a mesma ordem temporal citada no parágrafo anterior, observando ainda a presteza e disponibilidade deles, o que resultou, portanto, na entrevista de pouco mais de um terço da referida lista, o que entendemos ser uma amostra adequada para a análise qualitativa pretendida. Ademais, os docentes entrevistados lecionam disciplinas diversas, o que me permitiu a observação das percepções dos professores a partir dos seus diferentes ângulos de trabalho.

As entrevistas, por sua vez, foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2017.

Dos professores entrevistados, 1 (um) leciona há (18) dezoito anos no Curso, 3 (três) há (17) dezessete anos, outros (3) três há (16) dezesseis anos e um há 12 (doze) anos. O período de dedicação desses docentes ao Curso de Direito pareceu-me razoável para analisar a percepção docente em relação aos limites que desafiam a formação profissional crítica delineada no PPC.

Para melhor conhecer os estímulos que impulsionaram esses profissionais à docência, perguntei sobre as razões que os levaram ao magistério superior e 2 (dois) afirmaram que o desejo surgiu na pós-graduação (um na especialização e outro no mestrado); outros 2 (dois) relataram que foi por acaso, embora gostassem da ideia de lecionar; 1 (um) afirmou que, após exercer a advocacia por longo período, acreditava que podia transmitir um pouco do que tinha aprendido durante os anos de atividade profissional; os outros 3 (três) disseram que o interesse já surgiu durante a graduação em Direito.

Sobre as disciplinas que lecionam esses sujeitos estão as mais diversas, desde aquelas de conteúdo material⁷, processual⁸ e prático⁹ até disciplinas propedêuticas.

A amostra, a meu ver, apresentou uma boa qualidade metodológica para a segurança dos resultados, a qual se consubstancia no tempo de experiência docente no curso e se soma à diversidade de disciplinas por eles trabalhadas e de motivações pessoais para o ingresso na docência superior.

Essa etapa da pesquisa atingiu minhas expectativas em relação à riqueza dos dados coletados, pois os professores demonstraram estar à

⁷ Direito material diz respeito ao “corpo de normas que disciplinam as relações jurídicas referentes a bens, relações e utilidades da vida (direito civil, penal, administrativo, comercial, tributário trabalhista, etc.)” (CINTRA et al., 2014, p. 59).

⁸ Denomina-se direito processual o complexo de normas e princípios que regem o desempenho da função jurisdicional do Estado, a que estão submetidas as partes do processo. Segundo Cintra (2014, p. 59), “o direito processual é assim, do ponto de vista de sua função jurídica, um instrumento a serviço do direito material: todos os institutos básicos (jurisdição, ação, exceção, processo) são concebidos e justificam-se, no quadro das instituições do Estado, pela necessidade de garantir a autoridade do ordenamento jurídico. O objeto do direito processual reside precisamente nesses institutos, e eles concorrem decisivamente para dar-lhe sua própria individualidade e distingui-lo do direito material”.

⁹ Aqui se refere, especificamente, aos Estágios de Prática Jurídica, simulada ou real.

vontade e satisfeitos em contribuir com este trabalho, como se estivessem falando sobre algo de que já queriam ser ouvidos.

Em outro polo, era preciso localizar os egressos para conhecer sua percepção e, para tanto, realizei a coleta de dados junto a esses sujeitos da pesquisa no mês de julho de 2017.

Optei, inicialmente, pela aplicação de questionários via e-mail, por meio da ferramenta *Google Formulários*. Também junto à Coordenação do Curso de Direito obtive a relação dos alunos formados entre os anos de 2012, 2013 e 2014¹⁰ e enviei o questionário, constante do Apêndice B, para 443 (quatrocentos e quarenta e três) egressos.

Fui surpreendida pela frustração, apenas oito egressos responderam! Então, decidi contatar o Setor de Pós-Graduação em Direito - *Lato Sensu* da UNESC, por acreditar que em seus cursos de especialização em andamento estariam egressos do Curso de Direito da UNESC e naquele local eu poderia aplicar os questionários impressos e teria, com isso, um maior número de respostas.

A coordenadora do Setor, gentilmente, aplicou os questionários com os egressos integrantes das turmas de especialização. O que, mais uma vez, me surpreendeu foi que muitos deles devolveram os questionários em branco, mesmo tendo-lhe sido disponibilizado tempo em sala para o preenchimento. Deparei-me com o descaso em relação à pesquisa, a falta de compreensão sobre a importância do trabalho científico, mesmo em integrantes de turmas de pós-graduação.

Pois bem, fato é que dessa tentativa coletei mais 16 (dezesesseis) respostas ao questionário, sendo que considerei apenas 14 (quatorze) válidas, pois em duas faltaram respostas essenciais à análise dos dados e qualificação da amostra.

Por sugestão da coordenadora do Setor de Pós-Graduação em Direito - *Lato Sensu*, buscamos informações relativas aos egressos componentes de turmas de especialização já encerradas, uma vez que eu poderia encontrar novos endereços de e-mail para envio do questionário. No entanto, o banco de dados trouxe informações insuficientes em relação à instituição de conclusão do curso de graduação desses alunos, o que impediu a utilização dos dados de muitas turmas. De toda a forma, por

¹⁰ A opção inicial por não contatar formados nos anos posteriores, se deu por acreditar que os formados muito recentemente precisariam de um intervalo maior para experimentar sua formação profissional.

essa via, obtive o endereço eletrônico de 31 (trinta e um) egressos, para os quais enviei os formulários, o que aumentou para 10 (dez) o número de respostas obtidas com a utilização da ferramenta do *Google*.

Alcansei, portanto, um total de 24 (vinte e quatro) respondentes, dos quais 19 (dezenove) possuem entre 20 e 30 anos e 5 (cinco) tem acima de 31 anos; sendo 18 (dezoito) mulheres e 6 (seis) homens; de um total em que 20 (vinte) exercem a advocacia e os outros 4 (quatro) possuem outras atividades profissionais, dois jurídicas e os outros dois não jurídicas.

Quanto ao ano de conclusão do Curso pelos egressos, a tabela a seguir ilustra o coletado e demonstra que a amostra acabou por abranger egressos formados entre os anos de 2008 e 2016, com maior número entre os anos de 2012 e 2015, o que totaliza nesse período o número de 16 (egressos).

Tabela 1 – Ano de conclusão da graduação – egressos.

Ano de conclusão do bacharelado em Direito	Número de Egressos
2008	1
2011	2
2012	4
2013	3
2014	4
2015	6
2016	4

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

O que deixo claro neste relato da pesquisa é que encontrei achados importantes sobre a percepção dos egressos, o que me fez manter a apresentação desses dados tanto para levá-los ao conhecimento da comunidade acadêmica quanto para estimular novos estudos a respeito, com aprofundamento que pode ser obtido, por exemplo, por meio da realização de grupos focais com egressos, algo que não pude fazer dentro do período destinado ao programa de mestrado.

4.2 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

A julgar que a análise do PPC se mostrou imprescindível ao desenvolvimento da pesquisa e, por se tratar de um documento, é uma

“base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para consulta, estudo ou prova” (PÁDUA, 2006, p. 68), então a escolha pela pesquisa documental, no âmbito do Projeto, apresentou-se coerente e necessária à elaboração do estudo. Ademais, segundo PÁDUA (2006, p. 69):

O pesquisador pode recorrer, por exemplo, a documentos de referência das associações de profissionais (caso do “perfil do profissional” em cada área do saber), a documentos (resoluções) do próprio Ministério da Educação para regulamentação das diretrizes curriculares dos cursos de graduação no Brasil, a prontuário de paciente (respeitando as convenções éticas) como documento básico para um estudo de caso, a anuários estatísticos (IBGE) e outros. O fundamental nestes casos é que o pesquisador tenha certeza da autenticidade destes documentos e cite corretamente em sua pesquisa a fonte de coleta dos seus dados.

Contudo, para o alcance dos objetivos da pesquisa, era necessário ir além da pesquisa documental do PCC, razão pela qual busquei nos testemunhos o material empírico para análise do tema. Segundo Laille e Dionne (1999, p. 183), “as técnicas e os instrumentos que apelam para o testemunho são próprios das ciências humanas”, pois a compreensão do objeto de estudo pressupõe o esclarecimento de diversos fatores, pessoais e sociais, objetivos e subjetivos, que compõem o fenômeno pesquisado. Os testemunhos apresentam-se, assim, como “instrumento de apreensão do real” (LAILLE e DIONNE, 1999, p. 183) e podem ser obtidos por meio de questionários e entrevistas.

Em relação aos docentes optei pela realização de entrevistas do tipo semiestruturada, cujo roteiro segue no Apêndice A. Essa técnica foi escolhida porque permite “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Logo, entendendo que a percepção de alguém sobre algo ou alguma coisa passa, necessariamente, pelas experiências que empreenderam o seu conhecimento, para compreendê-la mostra-se imprescindível “explorar os diversos fatores que puderam conduzir os interrogados às opiniões emitidas: fatores afetivos, representações sociais, valores pessoais...” (LAILLE; DIONE, 1999, p. 191).

A entrevista de tipo semiestruturada é, conseqüentemente, facilitadora desse processo, pois torna possível “acrescentar perguntas de esclarecimento” (LAVILLE; DIONE, 1999, p. 188) para colher as opiniões e motivações dos entrevistados, além de “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134). Essa técnica:

[...] parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de prerrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Por fim, cumpre ressaltar que o diálogo é uma condição própria da hermenêutica, pois a conversação viabiliza a compreensão por meio de uma ação da consciência do próprio sujeito pesquisado. “O diálogo se constitui assim na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com suas objeções e ou sua aprovação” (HERMANN, 2002, p. 91).

No decorrer das entrevistas percebi que o tema interessava aos professores, pareceu-me que eles queriam falar sobre o assunto e pouco foi necessário intervir, já que eles discorreram de forma confortável. No entanto, verifiquei que um dos entrevistados não conhecia o PPC e outro conhecia um pouco a proposta, o que foi ao encontro das conclusões de MASCARO (2014), citadas no segundo capítulo.

Quanto aos egressos, a via eleita para interrogação foi a aplicação de questionário, vide Apêndice B, já que a técnica “possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (GIL, 1999, p. 128). Logo, esse instrumento me permitiria alcançar rápida e simultaneamente um grande número de sujeitos, os quais não me estavam acessíveis.

Ocorre que, tal como já relatei, o retorno não correspondeu à expectativa, infelizmente os egressos não se mostraram interessados em

contribuir com os resultados da pesquisa. Isso me levou a refletir sobre uma possível falta de envolvimento desses egressos com a pesquisa científica no decorrer de sua graduação, o que refletiria no descaso surpreendido. Afinal, não foi somente o meio a princípio utilizado, correio eletrônico, que não resultou êxito considerável, mas também quando os questionários foram aplicados em sala de aula (especialização em Direito), muitos envelopes foram devolvidos em branco.

Fato é que as 24 (vinte e quatro) respostas obtidas trouxeram um conteúdo passível de análise, que encontrou amparo em pesquisas científicas já realizadas, no referencial teórico e na própria fala dos professores entrevistados. Entretanto, o aprofundamento da pesquisa em relação aos egressos mostra-se coerente, eis que a realização de entrevistas com grupos focais, por exemplo, poderia trazer novos subsídios à análise.

4.3 A PERSPECTIVA DE ANÁLISE

O que busquei por meio da pesquisa, com caráter exploratório, não foi descobrir uma verdade absoluta ou um rol taxativo de limites que desafiam o ensino jurídico na formação profissional crítica, mas, por meio do emprego dos procedimentos metodológicos delineados neste capítulo, procurei compreender os achados a esse respeito e interpretá-los sob o suporte teórico referenciado neste trabalho.

A análise da produção científica elaborada até o momento a respeito do objeto de estudo à luz do referencial teórico invocado neste trabalho e da análise documental do PPC, em articulação com os dados coletados junto aos professores e egressos do Curso de Direito da UNESC, permitiram a elaboração de uma unidade de sentido que pressupõe uma articulação entre a ciência da educação e do direito, a filosofia e as condições histórico-sociais enraizadas nesse processo.

Se há nas ciências humanas uma multicausalidade de fatores que compõem a resposta de um problema, então não há que se falar aqui na definição de uma abordagem epistemológica singular, o que imprimiria à pesquisa uma pseudo segurança, tal como proporcionada pelo positivismo, racionalismo ou empirismo. O que se busca neste trabalho está além da segurança, consubstanciando-se na reflexão que emerge da hermenêutica e se aperfeiçoa nos princípios da dialética, a qual “permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2012, p. 38).

O processo compreensivo de um fenômeno educativo, tal como problematizado neste trabalho, exige um olhar hermenêutico, que reconhece que “o mundo se torna legível pela interpretação que damos aos sinais, pois não há uma essência a penetrar e, portanto, não há um método decisivo para chegar à verdade” (HERMANN, 2002, p. 87). De outro norte, fenômenos educativos mostram-se também históricos, ante a sua natureza social, o que exigiu a compreensão da historicidade do ensino jurídico no Brasil como um dos elementos empreendedores das experiências vividas pelos sujeitos investigados.

A apreciação do material coletado se deu a partir dos princípios da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), uma vez que, embora a abordagem epistemológica esteja fundada na compreensão do fenômeno com base em elementos da hermenêutica e da dialética, não se perde de vista a importância da rigorosidade metódica, que confere credibilidade à pesquisa científica.

A análise de conteúdo mostrou-se, portanto, o instrumento adequado à busca da significação dada pelos sujeitos da pesquisa ao objeto pesquisado porque:

[...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. (BARDIN, 1977, p. 9).

Conforme delineado no decorrer deste capítulo, a compreensão adequada dos significados elaborados pelos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa é de fundamental importância à investigação qualitativa. Embora se considere a existência de contradições naturais no fenômeno educativo, busca-se o entendimento da unidade que constrói uma reflexão crítica em direção a um ensino jurídico capaz de transformações no sujeito e, por conseguinte, na própria sociedade.

A busca dos sentidos que os sujeitos da pesquisa dão às suas experiências foram perseguidas por serem elementos constitutivos de sua percepção sobre o objeto de estudo, o que levou à elaboração de uma reflexão científica sobre a formação profissional crítica no âmbito do ensino jurídico. Para tanto, utilizei das três etapas básicas da análise de

conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e, por fim, a interpretação inferencial.

Na primeira etapa, pré-análise, que “é a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1995, p. 95), teve início com o desenvolvimento do projeto de pesquisa, que envolveu a leitura e eleição do referencial teórico, a análise do PPC de Direito da UNESCO, bem como a definição dos objetivos da pesquisa e da metodologia empregada, mas foi aperfeiçoada com a leitura geral dos dados coletados.

A segunda etapa, a exploração do material, foi realizada no mês de setembro de 2017, por meio de um estudo aprofundado dos dados coletados, orientados pelos objetivos do trabalho e pelo referencial teórico.

Por fim, sobreveio a terceira etapa - interpretação inferencial, nos meses de outubro e novembro do mesmo ano, que alcançou maior intensidade por ocasião da análise do material empírico, quando identifiquei as unidades de sentido a partir do conteúdo das entrevistas digitalizadas e, posteriormente, elaborei as categorias de análise, momento em que procurei compreender suas motivações e promover as vinculações com as variáveis complexas que compõem o objeto pesquisado.

Ao final dessa etapa foi possível elaborar as conclusões e as considerações finais sobre o tema de estudo, conforme demonstrarei nos capítulos seguintes.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados e sua análise são apresentados ao longo deste capítulo à luz dos objetivos específicos da pesquisa. Para tanto, o capítulo é dividido em quatro subcapítulos: o primeiro é destinado à apresentação do PPC de Direito da UNESC e análise do perfil do bacharel nele delineado; no segundo identifico, a partir dos dados coletados, a significação dada por professores e egressos do Curso de Direito da UNESC para formação profissional crítica; no terceiro apresento, a partir do relato dos sujeitos pesquisados, as limitações à efetividade da formação profissional delineada no PPC já citado; por fim, o último subcapítulo é destinado a demonstrar as experiências mais significativas de aprendizagem que os egressos tiveram no decorrer da graduação, bem como aquelas que os docentes entendem mais eficazes para a formação profissional do estudante, e identificar a partir desses dados, as experiências de formação profissional crítica.

5.1 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE DIREITO DA UNESC

Considerando que o PPC é “um instrumento norteador e de construção democrática” (RIO; SANCHES, 2016, p. 142), que visa delinear o perfil do egresso e expressar a maneira como pretende formá-lo, a análise do PPC de Direito da UNESC foi o ponto de partida para verificar a adequação do lócus da pesquisa.

Uma análise prévia do Projeto permitiu-me rapidamente identificar que o referido Curso objetiva uma formação profissional crítica. Fato que me levou a crer que a conjugação do amparo teórico delineado neste trabalho, com a análise documental do PPC e a oitiva dos sujeitos pesquisados, docentes e egressos, construiria um ambiente favorável à pesquisa.

Rio e Sanches (2016, p. 144) afirmam com veemência que a construção do PPC “exige a participação intensiva e democrática de todos os envolvidos”, o que “aumenta de maneira considerável as possibilidades de sua efetivação, sobretudo no campo jurídico, em que o individualismo, ainda, é imperante.” Assim, torna-se válido iniciar a análise do PPC de Direito da UNESC a partir da composição dos membros que contribuíram para a sua construção, revisão e atualização, uma vez que o engajamento dos envolvidos no processo formativo mostra-se, segundo Rio e Sanches

(2016), como uma das condições para concretização, ao menos parcial, das metas nele propostas.

No caso específico do Curso de Direito da UNESC, o Núcleo Docente Estruturante é composto por seis docentes e observa as orientações dadas na Resolução CONAES nº 1, de 17/06/2010, Resolução 07/2010/CSA e Resolução 14/2013 da Câmara de Ensino de Graduação, cabendo-lhe:

[...] o papel de assessorar, de forma contínua, o processo de atualização, execução e avaliação do Projeto Pedagógico do Curso, propondo ações para melhorar a qualidade do ensino, desenvolver atividades que visem à articulação do ensino, pesquisa e extensão e encaminhar à Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNACSA propostas de melhorias para o desenvolvimento do curso. (UNESC, 2014, p. 7).

Em contrapartida, os Colegiados de Cursos de Graduação da UNESC são integrados, dentre outros membros, por docentes que ministram disciplinas no curso e por representantes do corpo discente do mesmo curso, indicado pelos seus pares, na proporção máxima de 1/5 (um quinto) dos membros do Colegiado. Ao Colegiado do Curso de Direito, compete:

- [...]
- d) Aprovar as atividades didático-pedagógicas do curso.
 - e) Aprovar e avaliar, constantemente, o projeto pedagógico do curso e zelar pelo seu cumprimento.
 - f) Aprovar os programas das disciplinas do curso, encaminhando-as ao colegiado da UNA para homologação.
 - g) Aprovar a organização da oferta de disciplinas do curso, em acordo com a UNA responsável pela sua administração.
 - h) Definir as atividades curriculares complementares do curso;
 - i) Definir o perfil do corpo docente do curso;
Propor:
 - j) Providências necessárias à melhoria da qualidade do curso.
 - k) Modificações na matriz curricular do curso.

- l) Alteração de pré-requisitos na matriz curricular.
- m) Projetos de ensino, pesquisa e extensão.
 - I. Analisar e propor providências a respeito dos resultados das avaliações do curso e propor medidas para a solução dos problemas apontados;
 - II. Estabelecer normas de orientação, coordenação e execução do ensino, no âmbito do curso.
 - III. Sugerir a outorga de títulos honoríficos para apreciação do CONSU;
 - IV. Zelar pela execução das atividades relativas às disciplinas que integram o curso;
 - V. Exercer outras funções e atribuições, no âmbito de sua competência. (UNESC, 2014, p. 7).

O que pretendo com tais colações é demonstrar superado um dos requisitos apontados em Rio e Sanches (2016), relativo à necessidade de participação, na tomada de decisões, dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Verifiquei que o Colegiado do Curso de Direito, composto por membros do corpo docente e discente, dá espaço a esses dois sujeitos para atuação na construção e revisão do PPC de Direito, que:

[...] constitui-se em um processo democrático de tomada de decisões entre os docentes e discentes, no sentido de organizar o fazer pedagógico, buscando soluções para eventuais conflitos, diminuindo a fragmentação dos conteúdos disciplinares e aproximando a prática interdisciplinar. (UNESC, 2014, p. 64).

Observei ainda, que para proporcionar um ambiente adequado de reflexão e discussão para elaboração do PPC de Direito, foram realizados seminários de ensino jurídico, com vistas à produção coletiva do documento (UNESC, 2014, p. 65). Não cabe neste trabalho, contudo, a análise de fatores internos e externos que por ventura obstem o viés democrático perseguido nessa composição heterogênea, mas analisar como foi estruturalmente elaborado o projeto pedagógico.

Para corroborar com o que afirmo, destaco que, segundo o Projeto Pedagógico, o Curso de Direito da UNESC:

[...] **habilita profissionais a atuarem com consciência jurídica crítica**, habilitados não só para o exercício da técnica jurídica, como para pensar o Direito em seus aspectos científico, filosófico, histórico, sociológico e político visando, por fim, formar profissionais **conscientes do seu papel de cidadão e de sua função social de formadores de opinião capazes de difundir a construção da cidadania em todos os segmentos da sociedade** e, desde sua criação, o curso de Direito sempre apresentou currículo diferenciado e qualificado, **adaptado à vocação institucional e atento à realidade local e do seu entorno**, bem como às necessidades nacionais e internacionais, habilitando os egressos à todos os cargos jurídicos do Estado Brasileiro, entre os quais os de Juiz, Promotor de Justiça, Delegado, advogados atuantes e professores, dentre outros. (UNESC, 2014, p. 55). (Grifo meu).

Na medida em que o Curso de Direito da UNESC se compromete a trabalhar com uma visão crítica do ensino jurídico, ele caracteriza-se como um ambiente adequado à coleta dos dados, como retro afirmado.

Outrossim, o curso de graduação nunca está desvinculado da missão institucional da universidade a que pertence, até porque o próprio PPC de Direito declara sua adaptação à vocação institucional da UNESC (vide grifo acima), sendo razoável a apresentação de algumas considerações a esse respeito.

Pontua-se que a missão institucional da UNESC, uma universidade comunitária, traz elementos do perfil profissional do acadêmico que almeja formar. Ao pretender “educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” (UNESC, 2014, p. 4), identifico na missão dessa IES o comprometimento com uma formação universitária voltada para a melhoria das relações humanas, do ser profissional nas relações sociais em que se insere, uma vez que a própria Instituição cria o ambiente de ensino adequado para que o acadêmico conheça a realidade comunitária e atue em prol da melhoria da qualidade de vida nela, tal como ocorre na prestação de serviços jurídicos e de saúde assistenciais, por exemplo.

Muitos teóricos apontam para a necessidade de ressignificação do papel da universidade na sociedade, pois:

[...] no Brasil, é fato que a universidade nasceu num ambiente segregacionista e de dependência, daí porque ela (universidade), igualmente, se manteve segregada diante da população e servindo somente a uma pequena parcela desta. (RIO; SANCHES, 2016, p. 54).

Ademais, a história do ensino superior no Brasil se confunde com a história do ensino jurídico que, como oportunamente tratado neste trabalho, foi criado no país para atender à elite brasileira. Aqui, portanto, é válido destacar a missão da IES como um dos elementos basilares à elaboração do perfil profissional do egresso.

Na missão institucional e visão de futuro da UNESCO consta o compromisso socioambiental e o respeito aos valores humanos, além de primar, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, pela inserção na comunidade (UNESCO, 2014), o que demonstra sua preocupação com uma formação voltada para a transformação do ambiente de vida. Nessa Universidade,

[...] conforme Políticas de Ensino, o ensino representa um processo pedagógico interativo e intencional, no qual professores e alunos devem corresponsabilizar-se com as questões do processo de ensino e da aprendizagem, bem como com os valores humanos essenciais como o respeito, a solidariedade e a ética. (UNESCO, 2014, p. 51).

Daqui derivam objetivos específicos dessa IES, dos quais é válido destacar:

2. Buscar o saber não apenas como aquisição ou transmissão, mas como processo dinâmico, vivencial, crítico e construtivo, capaz de propiciar a reelaboração contextualizada deste saber para atender as necessidades da sociedade e da pessoa humana; [...]

6. Aprimorar e aprofundar seus métodos e processos de ensino, **adotando pedagogia que privilegie a leitura crítica do mundo** e que busque a intercomplementaridade com a pesquisa e extensão na ação transformadora-renovadora do meio;

7. Ser uma instituição aberta, crítica, responsável, criando mecanismos de constante reavaliação, tendo a comunidade como parceira decisória nos seus processos de transformação organizacional; [...] (UNESC, 2014, p. 52) (Grifouse).

Nesse contexto universitário, o Curso de Direito se propõe a ser crítico e reflexivo, dispondo-se a não “esgotar sua visão de Direito numa abordagem tecnicista” (UNESC, 2014, p. 54), o que é realizado a partir da reflexão entre disciplinas profissionais/práticas e disciplinas propedêuticas, levando os estudantes à compreensão “da estrutura global de exclusão social” (UNESC, 2014, p. 53). Para alcançar tais objetivos são descritas no PPC as características que devem estar presentes nos professores do curso, principais articuladores do processo formativo.

Percebe-se a exigência de um mestre que, dinâmico e cativador, estimule os alunos para além dos conteúdos apresentados, incentivando os estudantes à leitura e à procura de outras formas de aquisição de conhecimento, **enfatizando-se a utilização de procedimentos que levem os alunos ao protagonismo no processo de ensino-aprendizagem.**

Os professores devem ser críticos, didáticos, com disposição para o aperfeiçoamento e aprofundamento histórico-dialético; com ética, dialogicidade, práxis (domínio teórico e prático sobre o que vai lecionar), comprometidos com os objetivos do curso e com a missão da Universidade, com a real aprendizagem e qualidade social de ensino, pesquisa e extensão.

Mostra-se fundamental a pluralidade ideológica, política, epistemológica e metodológica dos professores. **Assim os alunos podem ter visões diferentes e tirar suas conclusões, formar idéias, ver como funcionam os dois ou mais lados e seguir aquele que achem melhor, tanto para si, como para a sociedade.**

É imprescindível, nas disciplinas profissionalizantes, **o domínio eficiente da dogmática jurídica, acompanhado de uma reflexão teórica** mais aprofundada sobre a matéria,

entrelaçado com a vivência prática do mundo do direito.

[...]

É necessário que os professores, respeitadas as suas peculiaridades, tenham pontos em comum no seu discurso, especialmente no que se refere aos objetivos e opções institucionais.

Ressalte-se que a necessária formação acadêmica superior, com a titulação de mestrado e doutorado, não pode ser entendida como condição suficiente para o exercício exitoso do magistério jurídico.

É fundamental para prática docente, características como: físicas, psicos-temperamentais (estabilidade emocional, disciplina) intelectual: memória, raciocínio lógico, imaginação; conhecimento profundo do conteúdo da disciplina, cultura geral, habilidade pedagógica (a metodologia de ensino). (UNESC, 2014, p. 53). (Grifo meu).

Convém destacar o perfil docente acima delineado em contraposição à realidade formativa dos professores no ensino jurídico. Para Linhares (2010, p. 274), “nas instituições de ensino superior, são poucos os docentes dos cursos jurídicos com preocupações sobre o ensino crítico de suas diretrizes curriculares” e, como tratado no tópico anterior, os docentes universitários, especialmente aqueles que cursaram o bacharelado, não tiveram habilidades pedagógicas desenvolvidas e costumam atuar em campos profissionais diversos da docência. Além do mais, ainda que não queiram, a maioria deles costuma utilizar os mesmos métodos com os quais foram formados, sendo “preciso fazer um esforço grande para passar do nível meramente descritivo ou narrativo para o nível em que se buscam interpretações articuladas” (ALARCÃO, 2011, p. 2011). De toda a forma, como instrumento norteador, o PPC deve contribuir para a construção do ideal de formação docente necessário ao espaço formativo que pretende elaborar. A respeito desse, “o Curso de Direito insere-se na concepção geral da Universidade do Extremo Sul Catarinense, que visa a formação do homem integral” (UNESC, 2014, p. 67), cuja significação é entendida a partir da concepção filosófica do Curso, a saber:

Deste modo, é filosofia do curso de Direito da UNESC formar profissionais com consciência jurídica crítica, atentos à realidade mundial,

nacional e regional, com capacidade de compreender os problemas e anseios reais da população; formar profissionais atentos ao papel do homem/cidadão na sociedade; promover a formação de profissionais com um forte embasamento interdisciplinar e capazes de percorrer com facilidade os três âmbitos indissolúveis da educação: o ensino, a pesquisa e a extensão; formar profissionais comprometidos com as causas do meio ambiente, do desenvolvimento e dos direitos humanos. (UNESC, 2014, p. 67) (Grifo meu).

A partir da perspectiva supracitada, o PPC de Direito da UNESC descreve a **missão do curso** nos seguintes termos:

Formação de profissionais com consciência jurídica crítica, habilitados não só para o exercício da técnica-jurídica, como para pensar o Direito em seus aspectos científico, filosófico, histórico, sociológico e político. Visa, por fim, formar profissionais conscientes do seu papel de cidadão e de sua função social de formadores de opinião no sentido de difundir a construção da cidadania em todos os segmentos da sociedade. (UNESC, 2014, p. 69). (Grifo meu)

Destaco que as citações diretas ora apresentadas são realizadas em caráter proposital, para que não se perca o sentido literal das questões basilares do Curso de Direito da UNESC. Pela mesma razão, colaciono os **objetivos específicos**, vez que demonstram categoricamente que esse curso se dispõe a formação de um profissional crítico, cuja investigação é o cerne deste trabalho.

- a) **Formar cidadãos críticos e conscientes do seu papel social e profissional** e que estejam aptos para entender o contexto econômico-social e político-jurídico para que atendam as demandas sociais, vez que o Direito é produto da sociedade e instrumento transformador;
- b) **Proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo** que atenda aos anseios dos conflitos vinculados ao

Direito Público e Privado e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, para que tenham como finalidade a realização plena da democracia, do bem comum e do desenvolvimento econômico sustentável;

c) **Formar profissionais aptos à atuação político-jurídica** a partir do exercício das diferentes atividades das carreiras jurídicas de modo a contribuir para o desenvolvimento social e do Direito;

d) **Propiciar ao estudante formação geral técnico-jurídica adequada que permita sua capacitação para o exercício das diferentes profissões jurídicas**, com flexibilidade para sua formação adicional dentro das diversas temáticas que abrangem os Direitos Humanos, a sustentabilidade socioambiental e o desenvolvimento, sem prejuízo de conferir-lhe capacitação que possibilite prosseguir nos estudos complementares à sua formação;

e) **Permitir que os estudantes possam refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas**, em seus vários aspectos, numa perspectiva interna e global do sistema jurídico;

f) **Promover a interdisciplinaridade**, tanto em relação às disciplinas da matriz curricular, quanto na realização das atividades de pesquisa e extensão, como pressuposto base para a formação e atuação político-jurídica, para compreender e atuar no mundo globalizado, abrangendo a compreensão do processo dinâmico que abrange as relações entre sociedade e natureza, possibilitando a intervenção do Direito nos problemas e conflitos sociais, em qualquer esfera, vislumbrando a função transformadora e educativa que é própria do universo jurídico em interação com as demais ciências envolvidas;

g) Permitir o acesso ao estudante a outras disciplinas complementares (optativas), jurídicas ou não, capazes de aprofundar a formação específica idealizada para o curso de Direito. (UNESC, 2014, p. 69-70) (Grifo meu).

Para alcançar os objetivos delineados, o PPC de Direito (UNESC, 2014, p. 68) aponta os princípios metodológicos, imprescindíveis para que esse documento não se transforme em mero cumprimento de obrigação legislativa. Dentre tais princípios, encontram-se a garantia da possibilidade de um trabalho interdisciplinar, “visando a construção de projetos temáticos que permitam o desenvolvimento de alternativas de trabalho para a formação dos profissionais”; a necessidade de “um diálogo constante com a sociedade, com as organizações e com os profissionais da área”, para que se elaborem ações destinadas à reflexão e desenvolvimento das competências atualmente exigidas pelo mundo do trabalho; e, ainda, “a necessidade de revisão e atualização das práticas de ensino buscando estratégias que levem a compreensão e o desenvolvimento dos saberes por parte dos educandos”.

Os conteúdos e atividades contemplados no Curso de Direito da UNESC atendem ao disposto na Resolução CNE/CES nº. 9, de 29 de setembro de 2004, sendo distribuídos em eixos de formação fundamental, “uma estrutura básica de conhecimentos teóricos integrados com outras áreas do saber visando a formação da consciência crítica e reflexiva [...]” (UNESC, 2014, p. 72); formação profissional que “proporciona, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito estudados sistematicamente e contextualizados” (UNESC, 2014, p. 72); formação prática, que proporciona “a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos eixos anteriores” (UNESC, 2014, p. 72); e, por fim, o eixo de formação complementar com o “aprofundamento de outros saberes e outros componentes curriculares que possibilitam o enriquecimento do conhecimento dos estudantes e adquiridas fora do ambiente acadêmico” (UNESC, 2014, p. 74).

A partir das diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em direito, em composição com os objetivos gerais e específicos do Curso de Direito da UNESC, o projeto pedagógico, então, define o perfil do egresso, sujeito investigado nesta pesquisa. Importa citá-lo:

O aluno formado no Curso de Direito da UNESC deve apresentar um conjunto de habilidades e competências constitutivas de um ser humano integral, cidadão ativo e profissional capaz de enfrentar as demandas cada vez mais renovadas de um direito e uma sociedade em constante transformação. Especificando um pouco mais, o egresso do Curso de Direito deve possuir a capacidade de leitura,

compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a utilização apropriada das normas técnico-jurídicas e aquelas próprias do discurso científico. O egresso deve estar preparado para identificar o direito pátrio e internacional vigentes, bem como interpretá-los e aplicá-los às situações-problema, valendo-se da pesquisa a todas as fontes do direito, especialmente a legislação, a doutrina e a jurisprudência. Deve, ainda, dominar os conceitos e a terminologia jurídica, utilizando apropriadamente o raciocínio jurídico, a argumentação, a persuasão e a reflexão crítica. O acadêmico deve possuir também a capacidade de julgamento e de tomada de decisões, dominando métodos e tecnologias para permanente compreensão e aplicação do direito. **O perfil do aluno deve ser caracterizado por uma postura crítica, preocupado com a transformação social, numa dimensão histórica, compreendendo a dialética do mundo, com postura ética, dialogicidade, ter um conhecimento técnico e teórico profundo com comprometimento social, pesquisador, questionador, participativo na construção da sua aprendizagem e do curso.** Deve buscar caminhar sempre com autonomia, consciente da competitividade, do árduo e contínuo processo de seleção, mas buscando construir a cooperatividade pautada pelos Direitos Humanos, Desenvolvimento e Sustentabilidade socioambiental. (UNESC, 2014, p. 70). (Grifo meu).

Como dito anteriormente, o perfil delineado no PPC de Direito da UNESC traduziu o campo adequado à realização da pesquisa, que não se limitou a ouvir os professores, mas também procurou compreender os egressos,

[...] que quando ingressam no mercado, precisam provar que são competentes para o exercício da atividade a ser desempenhada, seja como advogado, magistrado ou promotor de justiça, porquanto há um grande exército de reserva

aguardando uma oportunidade. (RIO; SANCHES, 2016, p. 184).

Ademais, não basta o esforço isolado da IES e/ou do corpo docente, para efetivação do projeto pedagógico é imprescindível o envolvimento dos estudantes. Alicerçada no ensinamento de Boaventura de Souza Santos, Linhares (2010, p. 275) entende que “os alunos do curso de Direito devem participar mais ativamente da construção de uma nova prática jurídica, dentro das próprias faculdades de Direito”, o que lembra o relevante papel dos Núcleos de Prática Jurídica na formação do acadêmico. Talvez ali, seja o espaço de maior efetivação da interdisciplinaridade, um local propício para a sensibilização do estudante para as questões sociais imbricadas de integração teórica e prática.

Nesse contexto, permito-me ratificar que a superveniência da Resolução nº. 3, de 14 de julho de 2017, que alterou o artigo 7º da Resolução CNE/CES nº. 9/2004, flexibilizando os locais de realização dos estágios supervisionados traduz, a meu ver, um verdadeiro retrocesso no ensino jurídico brasileiro, cujas consequências, que ainda não podem ser medidas, possivelmente refletirão na precarização ainda maior da formação do bacharel em Direito no Brasil.

Em que pese esse recente cenário, que ainda não refletiu atualizações no PPC de Direito da UNESC, verifiquei pela análise documental do Projeto que o Curso confere destaque para o eixo de formação prática, em consonância com a versão original da Resolução CNE/CES nº. 9/2004.

Ante o exposto, resta cumprido o exame substancial do PPC de Direito da UNESC, importante subsídio para a análise dos dados coletados junto aos docente e egressos pesquisados.

5.2 O SIGNIFICADO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA PARA OS SUJEITOS PESQUISADOS

Para compreender o significado que os sujeitos da pesquisa conferem à formação profissional crítica, optei por questioná-los objetivamente a esse respeito.

Realizadas as entrevistas com os docentes, pedi que definissem “formação profissional crítica”, conforme exposto no roteiro de entrevista constante do Apêndice A. Os dados coletados foram categorizados na forma designada na tabela abaixo.

Tabela 2 – A definição de formação profissional crítica na visão docente.

Definição de formação crítica	Nº. de Professores
Aquela que leva o aluno a conhecer profundamente o Direito, de maneira analítica e reflexiva, para que ele possa estabelecer um posicionamento crítico.	4
Aquela que apresenta ao aluno várias linhas de pensamento sobre um mesmo assunto e lhe dá liberdade para que escolha, de forma fundamentada, o posicionamento jurídico que ele entender mais adequado.	2
A que permite ao aluno uma visão integral do Direito, para além do que está na legislação, voltada a um sujeito real, em prol da melhoria da realidade local.	2

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

A **primeira definição categorizada** foi indicada por quatro dos oito professores entrevistados e se refere à formação profissional crítica como **aquela que leva o aluno a conhecer profundamente o Direito, de maneira analítica e reflexiva, para que ele possa estabelecer um posicionamento crítico**. Denota-se que os professores que invocaram a formação crítica nesse viés preocupam-se com a capacidade dos alunos em se posicionar sobre o Direito, considerando seu contexto histórico e social reflexivo.

A ideia de criticidade fortemente aliada à fundamentação apareceu no discurso de todos os professores, independente da categoria de análise. Pois, segundo eles, a crítica se constrói por meio de estudo, análise e reflexão, sendo válido destacar o discurso da professora A:

É o saber, refletir e pensar, o direito que nós temos e o quê que seria o ideal, o que nós queremos, baseado em direitos humanos, cidadania, em uma formação ética também, isso que é o crítico, não é a criticidade vazia, é uma crítica com fundamento. Então isso é o que eu vejo, porque essa ideia do

crítico é tu saber conhecer a fundo para poder tecer comentários e críticas.¹¹

No mesmo viés, a professora F destacou a indispensabilidade da leitura ao definir a formação profissional crítica. A entrevistada invocou o resgate à leitura dos clássicos do Direito como uma possibilidade de se efetivar o PPC de Direito da UNESCO, o que vislumbro convergente para o ensinamento de Freire (2015, p. 29): “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. Essa compreensão que resgata o estudante da inércia, o faz produzir um conhecimento novo a partir de sua própria percepção sobre o escrito pelo autor, num processo crítico de leitura que coaduna para a formação neste viés. Corrobora o discurso do professor G:

Para que alguém possa criticar alguma coisa, para criticar o Judiciário, para criticar o próprio Direito em si, a pessoa tem que conhecer, tem que ter leituras para poder debater. **A crítica não pode sair do vazio para não cair no vazio.** A crítica tem que ter um embasamento e para isso precisa teoria, precisa que a teoria seja reforçada, seja bem apresentada para o aluno, ele seja incentivado, a filosofia do direito tem que ter um incentivo muito grande nas primeiras fases e todas as disciplinas teóricas precisam ter o apoio da Coordenação, no sentido de que possam ser desenvolvidas as práticas pedagógicas com a intenção de ampliar o conhecimento do aluno, para que daí ele possa vir a ser também um profissional crítico. (Grifo meu).

Também nessa categoria, o professor G colocou a formação crítica para além de uma boa compreensão do conteúdo. Segundo ele, o posicionamento crítico se consubstancia na capacidade de se posicionar sobre um determinado instituto jurídico porque se percebe as suas consequências sociais e se identifica as suas falhas. O entendimento desse professor vai ao encontro dos objetivos específicos do Curso, dentre os quais destaco o de “permitir que os estudantes possam refletir sobre os

¹¹ As falas apresentadas no decorrer do trabalho estão transcritas de modo a respeitar o que as professoras dizem e o modo como dizem.

critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões jurídicas, **em seus vários aspectos, numa perspectiva interna e global do sistema jurídico**” (UNESCO, 2014, p. 69, grifo meu). Nesse sentido, também expõe o entrevistado:

Além do aperfeiçoamento profissional do conteúdo, de conhecer bem como é que funciona aquele instituto jurídico, de como é que ele se efetiva, como é que ele se dá, a origem dele, as consequências dele, além disso tudo, ele ainda tem que ter um viés crítico, ou seja, ele ainda tem que conseguir olhar para esse instituto e dizer: Olha, isso é falho, funciona dessa forma, os entendimentos são esses, mas isso é falho porque tem uma consequência social assim... Isso é falho porque não atende tal parcela da população. Isso é falho porque... Então a formação profissional crítica que eu entendo, ultrapassa a questão de estudar para concurso, de compreender bem, é compreender bem e ir além disso.

O professor G também trouxe importante contribuição ao afirmar que a definição de formação profissional crítica está associada com a forma como os próprios professores vão compreender o Direito e o papel dos operadores jurídicos.

Quando a gente fala em teor crítico dentro do Direito, muitas vezes o pessoal já acha que tá combatendo o conteúdo dogmático, eu não pertença a essa linha, eu entendo que é mais complicado ainda, tem que te aprofundar no dogmático, tens que conhecer ele bem e tem que ir além dele, não é simplesmente ignorar e ficar discutindo... Não, tu tens que trabalhar dentro de como é que isso funciona, da origem dele, do conceito filosófico que está presente ali nele, qual é a consequência disso, quais são as alternativas que nós temos a isso, e não pura e simplesmente ‘voltar para o bar’ e ficar lá dizendo ‘o Estado opressor, capitalismo, liberalismo, é tudo uma porcaria, mas deixa eu me ligar aqui com o meu *Iphone*’.

Esse professor lançou os olhos para as consequências de uma pseudo criticidade, que reverbera num discurso negativo e se contradiz com as posturas pessoais daquele que o defende, o que, por sua vez, se corporifica numa atuação prática incoerente e descomprometida com a melhoria das relações sociais. Afinal, “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem” (FREIRE, 2015, p. 35).

A formação profissional crítica trata-se, portanto, na visão desses professores, da formação que propicia um conhecimento profundo do Direito, para que o aluno “explora o mundo com uma visão própria, o que sempre é difícil” (Professora D).

Quando usa a expressão “visão própria”, a professora D pontua o desafio de se retirar o aluno de um contexto de informações pormenorizadas ou reduzidas e levá-lo a conhecer profundamente, sob o enfoque jurídico que o bacharelado em Direito se propõe, a situação política, econômica e social do país, levando-o a assumir um posicionamento próprio, consciente, fundamentado e, portanto, crítico. Do discurso da professora “D”, destaco:

A formação profissional crítica, exige que aquele cidadão que se forma em um curso de Direito tenha capacidade de conhecer, de interpretar e de identificar a realidade como ela é, e não como ela se apresenta. Porque o grande desafio de você ter uma visão crítica, é você não acreditar ou não se deixar ser absorvido por informações pormenorizadas, ou reduzidas, ou não completas. A gente está em um momento que a gente fala em muitas reformas no país e eu discuto muito em sala de aula com os alunos, que a gente pode ser contra, pode ser a favor, a gente pode ser o que quiser em relação às reformas, mas a gente tem que conhecer! Então o grande desafio é você conhecer a visão de mundo que se tem hoje, a situação política, econômica, social em que você está inserido para você ter um posicionamento aliado ao conhecimento jurídico que você tem.

A significação dada pelos docentes nesta categoria encontra identidade com aquela referida neste trabalho, uma vez que não se pode pensar a criticidade longe da elaboração própria do aluno. Para Freire (2015, p. 39), o educador deve “desafiar o educando com quem se

comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado”. Ademais, segundo o mesmo autor, uma formação crítica exige reflexão sobre a prática, e conduzir o aluno a voltar-se para si mesmo, num movimento que transforma sua curiosidade ingênua em crítica.

A **segunda categoria** define a formação profissional crítica como **aquela que apresenta ao aluno as várias linhas de pensamento sobre um mesmo assunto e lhe dá liberdade para que escolha, de forma fundamentada, o posicionamento jurídico que ele entender mais adequado.**

Essa definição de formação profissional crítica também encontra respaldo no PPC que rege ser “fundamental a pluralidade ideológica, política, epistemológica e metodológica dos professores” (UNESC, 2014, p. 53), até porque, se assim não for, a liberdade/habilidade do aluno, futuro profissional, em fazer escolhas próprias torna-se mitigada.

O Direito não é exato e enquanto fenômeno social está eivado de razões, de contrariedades e de consequências socialmente sutis para as quais os professores devem estar atentos. Nessa senda, o professor H expõe:

A crítica é uma construção, então para que o curso, para que a formação dê essa oportunidade, **você tem que demonstrar para o indivíduo as diversas possibilidades.** Então, claro que analisando sob o ângulo da política, não só do direito, mas da política também, é importante que o nosso professor esteja preparado para apresentar para o aluno as diversas possibilidades de entendimento e de solução, para um mesmo caso. E aí você vai garantir a ele a liberdade de tomar decisão. Então é uma liberdade, **a criticidade tem a ver com liberdade**, quer dizer, se eu não tenho liberdade de me manifestar, se eu não tenho liberdade de escolher o que eu vou ler, por exemplo, eu não vou ser um cidadão crítico, eu não vou conseguir externar a minha opinião sobre algo, vai ser a opinião de outros. (Grifo meu).

O dizer desses professores coaduna com a proposta do PPC, do qual destaco: “assim os alunos podem ter visões diferentes e tirar suas conclusões, formar ideias, ver como funcionam os dois ou mais lados e

seguir aquele que achem melhor, tanto para si, como para a sociedade” (UNESC, 2014, p. 53). Nesse sentido, a professora B:

A questão crítica é o profissional entender que existem várias posições para o mesmo caso e que ele tome a decisão sozinho, do que ele entende que é correto, obviamente com base pra isso. Que ele diga porque que ele entende que aquilo é correto. Então a posição crítica que a gente espera do aluno é isso, é que ele saia da Universidade, independentemente do ramo do direito que ele for escolher, e tenha posicionamentos críticos sobre o que ele ouvir, **ele entenda por ele mesmo, com a base jurídica que a gente deu para ele para ele poder se apoiar... Então, a universidade tem que instigar isso no aluno, ela não pode dizer a resposta é só essa, ou tu fazes assim ou está errado.** Eu tenho que mostrar para o aluno, que desde que ele tenha a base jurídica do que ele está falando, ele não está errado. (Grifo meu).

De fato, a ideia de formação crítica está intimamente ligada à elaboração própria de entendimento pelo estudante, que o leva a defender de forma fundamentada seu posicionamento. No dizer de Demo (2011, p. 58), “o aluno leva para a vida não o que decora, mas o que cria por si mesmo. Somente isto tem condições de fazer parte da atitude do aluno, enquanto que o resto se engole como pacote e se expele como estranho”.

Saliento que a percepção docente não se mostrou indiferente à imprescindibilidade do movimento do estudante no processo crítico de formação, mas me pareceu compreender que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 2015, p. 25).

Em contrapartida, adianto que a imposição de uma determinada linha de pensamento, em especial as relativas às ideologias esquerdistas, foi o motivo do Curso de Direito da UNESC ter sido apontado como parcialmente e até não crítico por alguns egressos que participaram da pesquisa.

Então, de um lado deparei-me com dois professores trazendo a formação profissional crítica como a que mostra várias linhas de pensamento aos alunos e, de outro, alguns egressos que afirmam que o Curso de Direito da UNESC tem seu perfil crítico afetado pela imposição

de determinada ideologia e a ela não permite críticas negativas. Esse relato dos egressos não apareceu isolado do entendimento aqui categorizado, pelo contrário, um dos professores que defendem a formação crítica nesse viés fez um relato que converge para o depoimento daqueles egressos, sendo válido citar:

[...] eu já enfrentei isso com alguns colegas meus aqui, nesse sentido, de dizer “olha, você está escolhendo obras aqui de autores que tem apenas o mesmo pensamento, você tem que abrir mais o leque.” “Ah não, mas todo mundo que fala desse assunto, fala isso.” “Não, não é verdade!” Entende? Eu já enfrentei isso. **Então essa visão crítica, ela bate de frente com esse tipo de prática docente que é unilateral, você pratica uma lavagem cerebral. Se bem que hoje isso já fica muito difícil, porque tu tens acesso à informação. Essa gurizada aí já não aceita esse tipo de coisa.** Então a visão crítica é justamente isso, você dá a um indivíduo as ferramentas necessárias para que ele se posicione, com base no seu livre convencimento, sobre determinadas situações. (Professor H, grifo meu).

Na fala do professor H, acima, encontra-se uma manifestação contrária à imposição, inegável condição para um processo formativo que se proponha crítico. Para Freire (2015, p. 28), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. Logo, submeter o estudante a uma linha exclusiva de pensamento, por certo, o afasta das condições para uma aprendizagem crítica.

A partir da análise do material coletado, pareceu-me claro certo desconforto em relação a algumas práticas docentes que não permitem aos egressos conhecer diferentes linhas de pensamento sobre um tema, pois a reação negativa a esse respeito surgiu tanto na fala do professor H, quanto nas respostas dos egressos 11 e 24. Destaco do dizer docente:

Olha, eu tomo cuidado, antes de mais nada, de não externar a minha opinião, eu acho que eu provoço neles isso, de eles lançarem os olhos, eu tomo cuidado de não me colocar aí como o dono da verdade, de dizer ‘olha, é assim e ponto final’.

Então, eu acabo provocando o diálogo, a reflexão dele sobre aquilo ali que está posto. E às vezes o aluno faz isso com a gente também. (Professor H, grifo meu).

Por fim, a **terceira categoria** traz a formação profissional crítica como **a que permite ao aluno uma visão integral do Direito, para além do que está na legislação, voltada a um sujeito real, em prol da melhoria da realidade local.** Verifiquei aqui um elemento que diferencia substancialmente esta categoria das demais: o perfil socialmente ativo do profissional. Ressalto que nas categorias anteriores, observei primeiro, uma formação analítica e reflexiva que possibilita ao egresso a elaboração de um posicionamento jurídico crítico e, segundo, uma formação que mostra aos alunos as diversas linhas de pensamento sobre um mesmo tema, dando-lhe subsídios jurídicos para escolher aquela que ele entender mais coerente. Neste terceiro momento, entretanto, encontrei a ideia de uma formação que, apresentando ao aluno uma visão integral do Direito, além da letra da lei, o provoca a melhorar a realidade em que está inserido, o que converge para o dizer de Demo (2011, p. 110):

O profissional competente se realiza em dois horizontes mais marcantes: como capaz de operar a instrumentalização científica em termos de aplicação prática e como capaz de ser ator eficaz na realidade histórica. (Grifo meu).

Os professores que definiram a formação nesse viés também têm o respaldo de suas respostas no PPC de Direito, pois esse documento ao descrever o perfil do egresso dispõe que:

[...] o perfil do aluno (formado) deve ser caracterizado por uma postura crítica, **preocupado com a transformação social**, numa dimensão histórica, compreendendo a dialética do mundo, com postura ética, dialogicidade, **ter um conhecimento técnico e teórico profundo com comprometimento social** [...] (UNESC, 2014, p. 70, grifo meu).

Percebi que, em que pese os professores abarcados pelas categorias anteriores devam acreditar que a formação crítica por eles definida leva os alunos a ser agentes de transformação, essa pró-atividade do perfil

profissional não foi expressa ou claramente citada em seus discursos, ao contrário dos dois professores que trouxeram à tona esta terceira categoria de análise, cuja formação apresenta-se como “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2015, p. 96). Nesse sentido, destaco o dizer da professora C:

Como o Direito vai interferir na minha vida, na vida das pessoas, na vida da minha comunidade? Por que está dito na lei então está sacramentado? Não! Como é que eu posso pensar o diferente? Como é que eu posso pensar uma possibilidade diferente? Como pensar o Direito a partir da minha vivência? De novo aquela ideia de um sujeito abstrato... Não, é um sujeito que está aqui. O que é o pensamento crítico? É simplesmente criticar a legislação? Não, é saber a legislação, saber aonde ela é benéfica e aonde ela não é benéfica e como eu poderia mudar essa realidade. Eu acho que a crítica não é simplesmente dizer que está errado, mas a crítica é ir além do que está. **Como a gente pode ir além, como a gente pode avançar e consequentemente melhorar.** (Grifo meu).

A professora E pontua que a formação no viés crítico também se dá ao provocar nos alunos a percepção de que eles são capazes de promover mudanças, de defender seu posicionamento, de construir uma tese (de defesa, acusação) que provoque uma mudança, uma reflexão, um novo entendimento jurisprudencial, por exemplo. Ao ouvi-la, recordei-me de uma das habilidades preconizadas para os egressos no PPC, “a produção criativa do Direito” (UNESC, 2014, p. 70). Para esta professora:

O raciocínio lógico jurídico tem que ter um senso crítico... Não é porque é assim, que tem que ser assim. Essa frase eu acho maravilhosa, pode ser boba, mas eu acho maravilhosa. Não é porque é assim, que tem que ser assim. Não é por que está na lei que é correto. Quem é que faz a jurisprudência? É o advogado, é o juiz, o promotor e até o cidadão comum.

Da análise do material coletado dentre os docentes, entendo que as definições de formação profissional crítica trazidas pelos entrevistados

são complementares, uma vez que, qualquer que seja a categoria em que fora contextualizada, elas compreendem uma formação com profundo saber jurídico e ampla visão da realidade social, uma mais focada na análise reflexiva do fenômeno jurídico, outra no estudo das diferentes correntes de pensamento e outra para o resultado consequente, a transformação e melhoria da realidade local.

Também para compreender o significado de formação profissional crítica na visão dos sujeitos da pesquisa, questionei aos egressos sobre o que eles entendem por profissionais críticos e as respostas foram assim categorizadas:

Tabela 3 – Profissionais críticos, na visão dos egressos.

Profissionais críticos, na visão dos egressos	Nº. de Egressos*
Aqueles que possuem uma visão analítica e reflexiva da realidade e do Direito.	11
Aqueles que são capazes de opinar e se posicionar sobre algo a partir de uma leitura analítica e reflexiva da realidade	6
Aqueles que ao realizar uma análise reflexiva da realidade, elaboram soluções adequadas à resolução de um problema e contribuem para a transformação/melhoria da realidade social.	6

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

* Um dos egressos não respondeu a esta questão.

A primeira e mais expressiva categoria, onde foram abarcadas quase metade das respostas, identifica profissionais críticos como sendo **aqueles que possuem uma visão analítica e reflexiva da realidade e do Direito (citam os verbos analisar, repensar, enxergar, questionar, visualizar... Em relação à realidade fática jurídica e/ou social)**. Observei a proximidade deste entendimento com aquela delineada pela maioria dos professores entrevistados, segundo os quais uma formação profissional crítica leva o aluno a conhecer profundamente o Direito, de maneira analítica e reflexiva, para que ele possa estabelecer um posicionamento crítico. Nessa identidade, percebi um reflexo positivo do trabalho docente, uma vez que, crendo na formação crítica dessa forma, conseguiram levar os alunos a compreendê-la.

Os egressos nesta categoria não aceitam o entendimento pomenorizado dos fatos jurídicos e sociais, mas entendem que o profissional crítico precisa compreendê-los profundamente, em estreita consonância com o entendimento docente sobre formação crítica.

Anteriormente, citei o dizer da professora D, que pontuava o desafio de levar o aluno a explorar o mundo com uma visão própria, e agora, nos dados coletados dentre os egressos, nesta categoria, verifiquei a paridade do entendimento daquela professora com a resposta do egresso 4, segundo o qual:

Profissionais críticos tratam-se daqueles que **podem enxergar a sociedade como ela realmente é**, com inúmeras possibilidades, dificuldades sociais, e que buscam solucionar cada problema de acordo com sua dificuldade, diferença específica. (Grifo meu).

Ainda, nesta categoria, destaco algumas definições dadas pelos egressos para profissional crítico: “é o que explora mais a fundo os conteúdos, sabendo debater sobre os assuntos” (Egresso 18), “aquele que tem capacidade de análise e questionamento” (Egresso 20), “profissionais que buscam questionar e aperfeiçoar cada vez mais o conhecimento” (Egresso 21), “que questionem as estruturas impostas e pré-definidas” (Egresso 23).

O ato de questionar pressupõe curiosidade, que se desenvolve na atitude cotidiana de pesquisa enquanto mecanismo de descoberta de uma verdade inacabada (FREIRE, 2015; DEMO, 2011), esse movimento deve ser instigado cotidianamente pelos docentes e é intrínseco a um processo crítico de formação, evidente que essa percepção se alinha com a significação de formação profissional crítica adotada neste trabalho.

A **segunda categoria** define os profissionais críticos como **aqueles que são capazes de opinar e se posicionar sobre algo a partir de uma leitura analítica e reflexiva da realidade**, a qual abrangeu as respostas de 6 (seis) dos 23 (vinte e três) respondentes. Relato que esta categoria também traz certa identidade com aquela relativa aos professores que identificaram a formação profissional crítica como a que leva o aluno a conhecer profundamente o Direito, de maneira analítica e reflexiva, **para que ele possa estabelecer um posicionamento crítico**.

É válido dizer que as categorias identificadas nas respostas dos bacharéis não se excluem, mas se complementam elevando-se gradativamente em ação, tal como ocorreu nos dados coletados com os professores. Na segunda categoria, por exemplo, os respondentes entendem que o profissional crítico além de analisar/refletir, vai se posicionar sobre determinado fato. Tal assertiva se revela clara na resposta do egresso 1, que define os profissionais críticos como aqueles

“com capacidade de analisar situações e se posicionar diante delas”. No mesmo sentido, destaco a resposta do egresso 8:

Entendo que profissional crítico é aquele capaz de fazer a leitura da dogmática pelo olhar da realidade social, de forma a identificar contradições e se posicionar perante a realidade, a teoria e a prática do Direito, atuando como profissional ético e socialmente responsável.

Da mesma forma, cito o dizer de outros bacharéis, cujas respostas ratificam esta categoria: “Profissionais com capacidade de discernimento e formação de opinião acerca de variados temas cotidianos e profissionais” (egresso 16), que “saibam pensar e se posicionar diante dos problemas que lhe são impostos” (egresso 11), e ainda, “que tenham opiniões sobre os assuntos e não somente acatem o que lhe é posto” (egresso 22).

A **última categoria** trata das respostas que apontam os profissionais críticos como **aqueles que ao realizar uma análise reflexiva da realidade, elaboram soluções adequadas à resolução de um problema e contribuem para a transformação/melhoria da realidade social**. Nesta categoria, a qual se situam 6 (seis) das 23 (vinte e três) respostas, aparecem os profissionais que transformam, em estreita correlação com o entendimento daqueles professores que pensam a formação profissional crítica como a que permite ao aluno uma visão integral do Direito, para além do que está na legislação, voltada a um sujeito real, em prol da melhoria da realidade local. Há nestas duas categorias (a dos professores e a dos egressos) a identidade da ação que leva à mudança da realidade local/social. A resposta do egresso 17 é clara e bem traduz esse perfil, para ele são “profissionais que se inserem no meio social e colaboram com o desenvolvimento humano, aplicando e questionando o conhecimento”. De igual forma, cito outros dizeres: “É aquele que utiliza o seu conhecimento para, de alguma forma, mudar o meio em que vive” (egresso 10), “profissional capaz de avaliar e refletir sobre as situações, propondo transformá-las se necessário” (egresso 15), e ainda:

Profissionais críticos são aqueles que contextualizam a informação, o conhecimento, com as situações e realidades sociais, questionando-as e transformando-as. É olhar com

criticidade a um pensamento ou método de trabalho hegemônico, reprodutivo, para aplicá-lo conforme as demandas e contextos locais. (Egresso 13).

O material coletado propiciou o alcance do objetivo de identificar, na percepção dos professores e dos egressos, o significado de formação profissional crítica, demonstrando que tanto na visão dos professores quanto dos bacharéis, os profissionais com esse perfil são aqueles que conhecem profundamente os assuntos correlatos à sua formação, sendo capazes de analisá-los e refleti-los. Ademais, na visão de uma parte expressiva, tanto dos egressos quanto dos docentes, estes profissionais também são capazes de se posicionar sobre os fenômenos jurídicos e sociais e atuar em prol da transformação e melhoria da realidade local em que estão inseridos.

Tal resultado aponta um entendimento por parte dos egressos que vai ao encontro do PPC de Direito, cuja missão é de formar profissionais habilitados não somente para o exercício da técnica, mas também para pensar o Direito em todos os seus aspectos, atuando de forma consciente de sua função social de formadores de opinião, atentos à realidade e ao seu entorno (UNESC, 2014).

Atingido o segundo objetivo específico do trabalho, passamos a analisar com profundidade a efetividade do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC.

5.3 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O PROJETO, A EFETIVIDADE DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA E OS SEUS LIMITANTES

Com os dados coletados e apresentados nos subtítulos anteriores, foi possível verificar que a significação dada por professores e egressos para formação profissional crítica conjuga-se com o PPC de Direito da UNESC. Todavia, a compreensão da efetividade da proposta delineada no PPC é condição inarredável para a identificação dos limites à formação profissional crítica perseguida pelo Curso. Desta feita, questioneei aberta e deliberadamente aos professores: **O que você pensa sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC?** E aos egressos, perguntei: **Para você, o Curso de Direito da UNESC é crítico? Por quê?**

A indagação foi realizada de maneira aberta propositadamente para conferir aos professores a liberdade para expor sua percepção sobre o PPC. Com isso, aferi, por exemplo, que um professor entrevistado

desconhecia o PPC, o que acabou por comprovar a afirmativa de alguns docentes entrevistados de que o PPC é desconhecido pelos próprios professores do Curso.

No mais, encontrei elementos relevantes para a análise do Projeto Pedagógico por essa ótica de questionamento, o que me permitiu estabelecer as unidades de sentido e elaborar, a partir delas, **nove categorias de análise**, constantes da tabela abaixo:

Tabela 4 – O que pensam os docentes sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC.

O que pensam os docentes sobre o PPC	N. de citações*
Tem um viés crítico.	1
É um referencial sobre o perfil do egresso.	1
Deve ser revisado com frequência.	1
Precisa ser conhecido por professores e alunos.	1
Há um distanciamento entre o PPC e o ensino, que está muito objetivo.	2
É inovador em relação à pesquisa e ao eixo prático profissional.	1
Privilegia o conhecimento teórico.	1
Proporciona uma boa conjugação entre teoria e prática.	1
É excelente, mas precisa ser operacionalizado.	1

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

* O número total de citações não corresponde ao número total de professores entrevistados porque alguns docentes indicaram mais de uma categoria.

Nas categorias acima é possível observar que a percepção docente sobre o PPC divide-se naquelas a partir do conhecimento (que apontam que ele tem um viés crítico, é inovador em relação à pesquisa e ao eixo prático profissional, privilegia o conhecimento teórico e proporciona uma boa conjugação entre teoria e prática), nas que se voltam para o perfil da proposta (tem um viés crítico) e nas que apontam os desafios da implementação da proposta (deve ser revisado com frequência, precisa ser conhecido por professores e alunos, há um distanciamento entre o PPC e o ensino, que está muito objetivo e de que é excelente, mas precisa ser operacionalizado).

Da análise documental do PPC verifiquei que ele prevê uma formação profissional crítica para o Curso, em estrita correspondência com a **primeira categoria** citada na tabela acima e identificada expressamente na resposta da professora A, segundo a qual o Projeto **tem**

um viés crítico e por conta disso o projeto do Curso de Direito da UNESC foi aprovado pelo MEC e iniciou em 1996. Destaco:

Então é a gente não estudar a lei pela lei como está posta, a gente tem que estudar conduzindo os nossos alunos em também poder mudar isso que está posto, não é se conformar com a lei em si, mas a gente entender todo o processo para que se tiver que fazer alguma alteração os egressos sejam os nossos representantes, e que pensem em como mudar, de que forma. Então, para criticar alguma coisa, tu tens que conhecer, então não é uma crítica vazia, tem que fazer o conhecimento da história, a história serve para isso, para a gente conhecer o passado para poder mudar o futuro. **Então cada disciplina tem que fazer essa pontuação de como chegou até ali e pensar até que o que está ali pode ainda ser mudado.** (Professora A, grifo meu).

A professora A afirma trabalhar o desenvolvimento desse perfil profissional nos seus alunos e relata a busca por novas práticas de ensino que permitam a compreensão crítica do conteúdo. Ao indagá-la senti a docência enquanto profissão, a disposição em formar-se continuamente e o conhecimento profundo do PPC de Direito. Ouvindo os discursos dos professores, identifiquei muito claramente o ser professor-professor e o ser professor-advogado, por exemplo, além da discrepância entre um discurso pedagógico sólido e apenas uma boa retórica, típica dos profissionais do Direito.

Na análise da resposta da professora C identifiquei a **segunda categoria**, a de que o Projeto Pedagógico é **um referencial sobre o perfil do egresso**. O destaque dado por ela foi ao sentido de que ao PPC cabe delinear o egresso que o Curso deseja ter, mas afirma que tendo sido elaborado há vinte anos, o perfil certamente não mais corresponde ao perfil de aluno que o Curso tem hoje. Destaco:

[...] porque temos uma situação política, financeira, tecnológica diferente, então o projeto político te dá um norte do egresso que nós queremos, do curso que nós queremos, da formação que a gente busca, da excelência que a gente busca, mas ele não pode

ser estanque, **ele precisa ser revisto eu acho que muito cotidianamente.** (Professora C, grifo meu).

A partir daqui, identifiquei outra percepção sobre o PPC de Direito, a de que **ele deve ser revisado com frequência, terceira categoria** da Tabela 4, sendo válido citar:

Mas também penso que este projeto pedagógico, ele precisa ser revisto com uma regularidade, porque a realidade muda o perfil do nosso aluno. Então eu tenho um perfil de aluno lá de quando o curso foi criado há 20 anos que certamente não é o perfil de aluno que temos hoje[...] (Professora C).

Cumpr-me dizer que, a preocupação dessa professora com a revisão frequente do projeto deve ser analisada a partir dos resultados atualmente empreendidos pela proposta, o que não me pareceu claro em sua fala. Por certo, projetos em educação não apresentam resultados imediatos e a compreensão deles é condição para uma revisão coerente.

Sendo oportuno, é neste contexto que eu relato minha percepção do desconhecimento desses docentes bacharéis sobre a ciência da educação, ante a fragilidade de algumas de suas compreensões. Questionei-me se o problema seria o perfil delineado no PPC ou os métodos de ensino, adotados de maneira muito similar tanto na atualidade como há vinte anos. De fato, a ausência de formação pedagógica talvez leve a compreensões equivocadas do fenômeno formativo no ensino jurídico.

De outro norte, a professora C também fez emergir uma necessidade levantada por vários professores ao longo das entrevistas, a de que o PPC **precisa ser conhecido por professores e alunos, quarta categoria** de análise. Tal achado ratificou as conclusões já tomadas por Mascaro (2014, p. 65) de que:

Por vezes, o próprio roteiro é desconhecido, pois, o PPPc não chega às bases da IES, nem aos seus docentes; em geral é ressignificado, ou apropriado, filtrado, implantado da mesma maneira de sempre, do jeito que o docente, por imitação e inércia, sempre fez, e sabe fazer.

Diante disso, indaguei-me: Como se poderia trabalhar em equipe pela efetividade do PPC se os seus integrantes o desconhecem? Haverá, invariavelmente, inconsistência entre o ensino praticado em sala de aula e aquele almejado no Projeto Pedagógico, ou como diria Mascaro (2014, p. 65): “há *descompassos* entre o *dito* e o *feito*” (grifos do autor).

Daí nasce a **quinta categoria**, expressa no discurso de dois professores, de que **há um distanciamento entre o PPC e o ensino, que está muito objetivo**. Para a professora F houve um enfraquecimento em relação ao perfil ideológico do Curso, preocupado com as camadas menos favorecidas da sociedade. Encontro aqui, talvez, uma divergência entre o ensino praticado na sala de aula e a proposta do eixo prático-profissional: se o Centro de Prática Jurídica¹² do Curso de Direito se destaca na avaliação dos professores e na fala dos egressos, então o papel assistencial, que viabiliza o acesso da população carente à Justiça, não encontra respaldo na abordagem docente em sala de aula? Destaco:

Olha, eu, há um ano estou afastada da sala de aula graduação, estou aqui na Prática, mas o quê que eu sinto, **havia uma preocupação em que o aluno conhecesse os clássicos do Direito, que o aluno tivesse uma leitura mais global**, eu não sinto isso hoje, me parece que o ensino, talvez pela modernidade, **ele ficou muito objetivo, ele ficou muito na linha do WhatsApp, mais ou menos por aí**. (Professor F, grifo meu).

É possível que o enfraquecimento citado pela professora F venha do desconhecimento do Projeto, tanto pelos professores quanto pelos alunos que não participaram de sua elaboração/revisão. Ocorre que, a questão da objetividade do ensino aparece tanto na fala dos professores quanto dos egressos. Apresento o dizer de um bacharel:

¹² “O eixo prático profissional ocorre através do Centro de Prática Jurídica, com as disciplinas de Estágios de Prática Jurídica Obrigatórios [EPJ], desenvolvidos em 05 níveis (EPJ I, II, III, IV e V)” (UNESC, 2014, p. 91). Os Estágios de Prática Jurídica I, II, III são realizados por meio de vivência e elaboração de peças em casos jurídicos simulados e os Estágios IV e V em Gabinetes Avançados da Cidadania – Casas da Cidadania, onde os acadêmicos realizam o atendimento e acompanhamento de casos de assistência judiciária real.

Quando o foco do curso é quase que unicamente um bom índice de aprovação na OAB ou em outros concursos, limita-se a criticidade dos estudantes e professores. Nos últimos tempos foram substituídos professores críticos (doutores e mestres) por professores tecnicistas (juizes e promotores), o que tornou o curso mais técnico e menos crítico. (Egresso 7)

A resposta desse egresso à criticidade do Curso encontra respaldo no depoimento docente, sendo válido citar o parecer do professor G:

Eu penso que algumas coisas poderiam ser revistas, **ele [o PPC] tem uma linha, mas hoje o que a gente vê em termos práticos, assim, o pessoal muito preocupado com a questão do exame de ordem, questões de concurso, isso se reflete em avaliações muito mais objetivas, porque é como se fosse um mecanismo de... mecanismo de preparação para concurso, e eu acredito que não pode se limitar a isso.** Então daquilo que eu lido com os demais colegas, daquilo que é trabalhado em termos de curso, **sobre o papel dele, sobre a ação dele, ele poderia ter um viés um pouco mais crítico, não tão fechado.** (Grifo meu).

Relato que cenário semelhante, de objetividade e preocupação com exames e concursos públicos, foi observado por Mascaro (2014, p. 64) nos cursos de Direito do Estado de São Paulo, em que:

Há *descompassos*, pois o *dito*, embora a legislação garanta autonomia, os *instrumentos de avaliação* e o medo generalizado pasteurizam os Cursos numa mesmice que os direciona para os Exames Finais de Exame de Ordem, dos Concursos Públicos ou do ENADE. (Grifos do autor).

Em contrapartida, o destaque do eixo prático-profissional no Curso de Direito da UNESC vem do ideal delineado no PPC e implementado pelos profissionais engajados nele, do que surge a percepção constante da **sexta categoria**, de que o PPC **é inovador em relação à pesquisa e ao eixo prático profissional.**

Convém ressaltar, que me pareceu unânime entre os entrevistados, que o Curso alcança bons resultados em relação à prática jurídica, sendo válidos os destaques abaixo:

Mas ele foi inovador tanto no aspecto da pesquisa, porque ele já previa a criação dos grupos de pesquisa, que fundamentaram hoje, por exemplo, o mestrado que o curso tem. O curso só tem o mestrado porque tinham os grupos de pesquisa, **e formalizou também, ou fundamentou, um eixo prático profissional bem diferenciado daquela prática do escritório-modelo, tanto é, que hoje o Curso de Direito tem cinco ou seis convênios diferenciados em áreas diferenciadas, e não só naquele modelo tradicional do escritório-modelo.** (Professora D, grifo meu).

A mesma professora traz à tona que o PPC, em que pese as inovações acima, **privilegia o conhecimento teórico, sétima categoria.** Segundo ela, o Projeto “respeitou, como tantos outros, o privilégio da teoria, tal como nos outros cursos que já existiam, já estavam formatados” (Professora D).

Verifiquei, portanto, que segundo esses professores há primazia da teoria, mas há inovações em relação à abordagem da prática profissional, o que pode trazer como consequência o que percebeu a professora E, de que o Projeto **proporciona uma boa conjugação entre teoria e prática, oitava categoria.** Importa destacar:

O que eu posso aferir... te dizer aferindo, que eu encontro com os alunos que aportam aqui na Casa da Cidadania e que me parece uma direção muito boa, a parte teórica, eu percebo, com a parte prática estão vindo bem conjugadas, as duas, eu sinto, eles têm um domínio da parte teórica, mas eles estão vindo com a parte prática também bem conjugada. **Então eu acho que a mudança no parâmetro, de certa forma, fez bem nesse ponto.** (Professora E, grifo meu).

Por fim, após a análise das categorias supra, a percepção do professor H deu luz à **última categoria** deste item, de que o PPC é excelente, mas precisa ser operacionalizado.

Olha, o projeto é muito bom, o projeto é excelente, tanto é que na última avaliação ficamos com nota quatro, desse nosso projeto, mas claro que ele tem que avançar, tem muita coisa ali que na teoria é muito bonito e que na prática a gente não consegue exercer, muito por conta disso que eu te falei, essa cultura, falta de estrutura, muito professor horista, entendesse? E a estrutura administrativa ainda é aquém do que a gente necessita. Então é um projeto maduro, já vem avançando ao longo de vinte anos, o nosso curso tem vinte anos, é claro que é um curso jovem, perto de outros aí, do país a fora, mas duas décadas, já é um tempo suficiente pra você amadurecer o projeto político-pedagógico, mas assim, **eu acho que o problema não é o projeto. O projeto ele é bom. O problema é nós avaliarmos a reverberação do projeto: ele na prática, ele funcionando, entendesse?** (Professor H, grifei).

A fala do professor H coaduna com o que expus anteriormente, a revisão do Projeto, a meu ver, não é o primeiro passo, pois o primeiro é a análise da sua efetividade, a identificação dos seus limitantes para então, se necessário, elaborar uma proposta de revisão que de maneira consistente estabeleça os mecanismos de superação dos entraves à sua operacionalização. De fato, me parece que a proposta do PPC atende aos anseios de uma formação para os tempos atuais, o questionamento que nasce é acerca da efetividade dessa proposta, sobre o que ele espontaneamente discorre:

Então nós temos um excelente projeto político-pedagógico. Se pegar ele, ele avançou com o tempo, grandes perspectivas aí de um excelente curso, com uma formação humanística, uma formação que dê para ao acadêmico condições de exercer a profissão e tal, mas, o que nos falta são ferramentas, é um motor potente para operacionalizar, para empurrar esse projeto político-pedagógico, entendeu? **O papel aceita tudo.** (Professor H, grifo meu).

A análise dos dados coletados junto aos professores permitiu-me concluir que pela percepção de que ele tem um viés crítico, definindo

assim o perfil do egresso, mas que o desconhecimento dele por uma expressiva parcela de professores e alunos, promove um distanciamento entre a proposta e o ensino praticado em sala de aula, o que faz com que os professores adotem práticas de ensino isoladas e predominantemente objetivas, voltadas para o exame da OAB e para concursos públicos. Ademais, em que pese tenha alcançado avanços no eixo prático-profissional, que permite aos alunos uma boa conjugação entre teoria e prática, ainda faltam elementos institucionais (administrativos e financeiros) para sua operacionalização.

Aos egressos, como dito alhures, perguntei se o Curso de Direito da UNESCO é crítico, questionando a motivação de suas respostas. Foram 20 (vinte) respondentes, sendo que para 11 (onze) deles o Curso proporciona uma formação crítica, ao passo que 6 (seis) egressos o identificaram como parcialmente crítico e os outros 3 (três) afirmaram que o Curso não possui caráter crítico. Tenho, portanto, **três categorias de análise**, os egressos que responderam **sim**, para eles o Curso de Direito da UNESCO é crítico; os egressos que responderam **não**, e aqueles que o identificaram como **parcialmente** crítico.

É certo que os números trazem indícios à pesquisa, embora ela não seja de abordagem quantitativa. Todavia, para além deles, as razões dos sujeitos pesquisados merecem atenciosa análise, pois trazem fundamentos à compreensão da efetividade do PPC de Direito em sua proposta de formação profissional crítica, razão pela qual passo a descrever sua síntese.

Dentre os egressos que responderam **Sim**, estão os que justificam esse posicionamento porque no Curso são estimulados os debates, realizadas palestras, formados grupos de estudo, abertos os questionamentos/problematizações em sala de aula, etc. O egresso 19, por exemplo, afirmou que “o Curso de Direito da UNESCO abre um leque de possibilidades como, por exemplo, os grupos de estudos providos paralelamente ao Curso”.

Dentre os professores pesquisados, tais práticas também foram citadas como eficazes para a formação profissional crítica, o que demonstra que os professores acreditam nelas para a efetivação da proposta do Curso e que alguns egressos certificam a sua prática na graduação, o que os motivou a dar um parecer positivo em relação à formação crítica propiciada pelo Curso. Dentre esses docentes, cito a professora F que entende pela necessidade de se elaborar condições para que o aluno se manifeste. Para ela, ainda que tal manifestação necessite de intervenção/aprimoramento, é uma prática eficaz de formação, em que

se dá ao aluno a oportunidade de falar, de expressar sua opinião e a partir dela, construir o seu conhecimento. Há nesse dizer da professora F a identidade com o entendimento de Freire (2015, p. 111), para o qual “é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas condições, precise falar *a ele*” (grifos do original). Ainda nessa senda, destaco o dizer da professora D:

Eu os provoco com situações em que eles estão inseridos, eu acho que trazer para a sala de aula a realidade, a identidade do aluno com aquela situação é que o traz para uma posição de construção do conhecimento e partindo daí pode chegar a uma visão crítica. Se ele não se identificar com aquela situação ou se ele não entender que ele é parte daquela realidade, fica algo distante, fica algo fora do mundo e **mesmo quando você traz o aluno para essa situação e às vezes ele tem apenas uma posição pessoal, sem qualquer conhecimento ou técnica jurídica, eu considero que é o primeiro passo, porque se ele trouxer algo, mesmo com a visão pessoal dele, ou com uma visão sem qualquer conhecimento técnico, ele, a partir daí, pode conseguir desenvolver a habilidade de relacionar o que ele está aprendendo com o próprio cotidiano dele.** (Grifo meu).

Os egressos que citam os debates, os seminários, por certo, pensam num ensino a qual se dá oportunidade de voz ao aluno e encontram nesse posicionamento o respaldo docente, como demonstrei acima. Logo, a criticidade para esses docentes e egressos está relacionada com uma participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e, ao que me parece, da análise do material coletado, existem esforços de alguns docentes para que essa prática ocorra.

Alguns egressos também relacionam a criticidade com os projetos de extensão, o que para eles permite a análise do Direito a partir de uma prática jurídica preocupada com a comunidade local. Questionado se o Curso de Direito da UNESC é crítico, o egresso 17 respondeu: “Sim, pois possui vários projetos sociais e de extensão, unindo pesquisa e comunidade para o desenvolvimento do Curso”, e também o egresso 20:

“Sim, pois abre campo para questionamento em todas as disciplinas e também de análise através da prática jurídica”.

Evidente, portanto, que a prática jurídica, a relação do conhecimento teórico com a realidade é condição inarredável para a formação profissional crítica. Afirmo isso porque ela surge claramente na fala dos professores e egressos ao longo das respostas da maioria dos questionamentos e diante do cenário exposto, os estágios de prática jurídica voltados ao atendimento das necessidades da comunidade, representam importante instrumento de formação, o que não desmerece a atividade e capacidade do professor de relacionar em sala de aula, o conteúdo ministrado às experiências de seus alunos. Já questionava Freire (2015, p. 32): “Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Não ignoro, porém, os limites à atuação dos professores nesse sentido, inclusive pela própria constituição das turmas, com muitos alunos, o que dificulta essa prática. Talvez por isso que os estágios de prática real aparecem de forma tão recorrente no discurso dos egressos, nesse eixo curricular as turmas são menores, em média quatro alunos e um professor, o que dá condições ao atendimento individualizado dos alunos. Faço essa ressalva, sem acrescentar maior profundidade à minha percepção como pesquisadora, uma vez que, somente um estudo com o objetivo específico dessa compreensão poderia conferir maior segurança à assertiva.

Importante citar ainda, dentre os egressos que afirmaram que o Curso de Direito da UNESC é crítico, a resposta do egresso 13 para o qual o Curso é crítico porque:

[...] ele não se preocupa apenas com a parte prática (necessária ao exercício da advocacia) do Direito, traz conhecimentos mais amplos, envolvendo a filosofia, a sociologia, o meio ambiente, os métodos consensuais de solução de conflitos, dentre outros.

É verdade que o Curso aborda as disciplinas propedêuticas, destacadas por alguns egressos como uma das práticas mais significativas de aprendizagem, mas há uma contraposição ao dizer do egresso 13, uma vez que os docentes afirmam que há muito a se explorar em relação aos novos direitos e às práticas de mediação de conflitos. Assim, destaco o parecer da professora D:

Acho que tem muita possibilidade na área dos novos direitos, a gente ainda tem um currículo muito centrado em matérias tradicionais, não estou desmerecendo essas matérias, não quero dizer isso, mas... na verdade, a gente tem toda uma formatação nova no meio jurídico, como por exemplo, o direito constitucional não só visto de dentro da Constituição, mas com o exercício efetivo da própria sociedade...; a gente tem as novas tecnologias, que não são objeto ainda de norma própria; a gente tem, na área do processo em si, da atuação da Justiça, uma política voltada para os meios alternativos de solução de conflitos que ainda não é explorada, **na graduação isso não é ensinado ainda...** e a gente também tem uma outra questão que são situações novas, como por exemplo, a biomedicina, áreas que não são exploradas ainda pelo Direito, em termos de atuação ou de exploração de conhecimento, que a gente não tem como realidade do Curso ainda. (Grifo meu).

E no mesmo diapasão, vem o dizer da professora C:

Temos uma matriz muito fechada, essa matriz vem a partir de uma orientação do MEC, e disciplinas a que o Direito desde sempre supervalorizou, talvez hoje elas deversem ceder espaços para novas disciplinas e novos saberes. Porque eu preciso ter sete semestres de Direito Civil, mas eu não tenho nenhum semestre, por exemplo, para tratar questões tecnológicas, questões de identidade, questão indígena?

Denota-se, portanto, que o egresso pode fazer uma avaliação superficial e pouco criteriosa do que lhe foi questionado. É por isso que, como dito no capítulo anterior, grupos focais poderiam melhor apurar e explorar a opinião dos egressos sobre o Curso. Não descarto, porém, a importância dos dados coletados na resposta do egresso 13, pois o destaque às disciplinas propedêuticas apareceu significativamente nos dados coletados junto aos bacharéis, sobre o que discorrerei no subcapítulo relativo às experiências de aprendizagem que mais contribuem para a formação profissional.

Feita a análise do conteúdo das respostas dos egressos que afirmaram que o Curso de Direito da UNESC é crítico, passo a tratar daqueles que apontam o Curso como **parcialmente** crítico.

O primeiro aspecto que me chamou atenção nas respostas dentro de tal categoria foi em relação ao destaque atribuído pelos egressos ao exercício docente. Eles afirmam que a criticidade no ensino jurídico depende muito da atuação do professor e que alguns lecionam de maneira crítica/reflexiva, outros apenas transmitem a teoria, outros pregam uma determinada ideologia e a ela não permitem crítica, outros são extremamente tecnicistas, etc.

O egresso 3 relatou que: “Muitas disciplinas empurram a teoria goela abaixo, porém há outras tantas que estimulam os acadêmicos ao pensamento além da legislação, e sim voltado ao cidadão”, e essa fala demonstra que muitos professores do Curso podem ainda estar presos ao modelo que entende o ensino como transmissão de conhecimento e não como a arte de criar condições favoráveis para possibilitar ao aluno a sua produção ou construção (FREIRE, 2015). De outro norte, é muito provável que os docentes tenham consciência de que esse modelo de ensino está ultrapassado e não atende mais às necessidades da formação para os tempos atuais, contudo, a mudança no paradigma é difícil e a ausência de uma formação pedagógica voltada ao ensino superior, faz com que eles não consigam se libertar das práticas de ensino com as quais foram formados. No dizer de Volpato (2010, p. 22),

[...] tomando por base os novos professores, percebe-se que nem todos receberam formação pedagógica e científica que corresponde às expectativas deles mesmos e das exigências da sociedade para o exercício profissional do magistério superior.

No mesmo sentido é o entendimento do egresso 15, pois para ele “depende mais do professor. Alguns professores ensinam de uma forma mais crítica e reflexiva, outros não”. Penso que a uniformidade nunca será possível no campo da educação, pois a constituição dos professores se dá em tempo e modo diversos e os seus saberes trazem os traços de seu caminho,

[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e

seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. (TARDIF, 2000, p. 15).

A homogeneidade de atuação docente, a meu ver, nem seria algo positivo, porque a pluralidade de experiências pessoais e profissionais enriquece o Curso, todavia, o que é primordial é o engajamento da equipe para o alcance dos mesmos objetivos formativos, os delineados no PPC. É preciso que todos conheçam o PPC, discutam e definam os caminhos de trabalho para proporcionar a formação profissional na forma nele prescrita. “É necessário que os professores, respeitadas as suas peculiaridades, tenham pontos em comum no seu discurso, especialmente no que se refere aos objetivos e opções institucionais” (UNESC, 2014, p. 53). Ao que me parece, falhas ocorrem nesse sentido, o que poderia refletir na fala desses egressos. A professora A, por exemplo, citou que as reuniões pedagógicas com o corpo docente, que se realizavam no passado e traziam bons frutos à implementação do PPC, não ocorrem mais. Segundo ela, os professores trabalhavam em conjunto pelos mesmos objetivos, ao contrário do cenário atual, em que cada um realiza a docência isolada e individualmente, distante dos ideais do PPC. É mister citar:

Eu estou aqui desde 2000, mas nos últimos seis anos, nós ficamos sem ter reuniões pedagógicas, nós só tínhamos reuniões administrativas. E eu acompanhei antes disso, quando nós nos reuníamos para planejar o curso e ter reuniões por fases e por áreas. Então nós tínhamos as áreas do direito público, do direito privado, áreas do direito civil e ainda por fases. Nisso nós conseguíamos fazer atividades, por exemplo, nós escolhíamos um livro, esse livro seria cobrado por cada um daquela fase, o aluno lia o livro, livro clássico, que a gente conseguiria abordar nas várias áreas, então o aluno já teria uma visão ampliada daquilo. (Professora A).

Da fala dessa professora emerge a necessidade de desenvolvimento de atividades interdisciplinares, citadas por dois professores entrevistados:

Eu acho que a gente poderia tentar fazer atividades de estudos de casos, a gente poderia tentar se unir em grupos de professores, mesmo que seja por fases, porque o próprio ENADE, ele já sugere essa visão interdisciplinar, então acho que isso é uma tendência e a gente vai ter que abraçar. (Professora A).

E ainda:

Eu acredito que deveria ser um pouco mais interdisciplinar, as coisas poderiam se desenvolver em termos de projetos que envolvam disciplinas diversas, que gere essa interdisciplinaridade, pra mostrar, demonstrar para o aluno, para ele ter a clareza da correlação desses conteúdos, pra que isso se efetive na forma de compreender o fenômeno do direito como um todo. (Professor G).

Ocorre que, para o desenvolvimento desses trabalhos pedagógicos e interdisciplinares é necessário observar as limitações atualmente impostas pelo regime de trabalho do corpo docente que, em sua maioria, é formado por professores horistas. Foi destacada por alguns professores a necessidade de ampliação da carga horária do corpo docente, não para atuação em sala de aula, mas para o planejamento pedagógico de suas atividades.

Se as reuniões pedagógicas se mostram relevantes para a composição de atividades interdisciplinares, igualmente necessário que se tenha um corpo docente dedicado a esse trabalho não somente no período hora-aula, porque na sala de aula é o momento de praticar o que foi elaborado anteriormente. Logo, uma categoria encontra-se intimamente ligada a outra, tal como se depreende da fala da professora A ao relatar a importância das reuniões pedagógicas e das atividades interdisciplinares:

O fato de ser horista, isso atrapalha um pouco, por que às vezes o professor tem o escritório dele, ele vem dar aula e vai embora, mas isso emana de ter uma equipe, trabalhando, pensando e colocando em prática atividades que sejam interdisciplinares, não cada um no seu quadrado, cada um na sua aula e não interessa o quê que o outro esteja dando.

Também o professor H demonstra desconforto em relação à limitação horária do corpo docente. Para ele há necessidade de mais professores dedicados ao curso em tempo integral, assim:

[...] mais professores com regime de trabalho em tempo integral, certo, esse é um ponto, o efetivo em tempo integral. Não é aquele tempo integral pra ele estar em sala de aula, é o tempo integral pra atendimento, então eu preciso ter isso, é algo que a legislação já traz, a gente já sabe disso, mas nós não conseguimos chegar lá ainda, nesse ponto então eu preciso disso. E eu preciso de mais professores-professores, não professor-advogado, não juiz-professor, não delegado-professor, eu preciso de professor-professor. Aquele cara que se dedica realmente à profissão.

A análise das respostas dos egressos que apontam para a importância da atuação do professor na viabilização de um ensino crítico/reflexivo exige o diálogo com esses apontamentos do próprio corpo docente, a respeito de uma carga horária de trabalho que privilegie o planejamento pedagógico.

Importa destacar ainda que a pesquisa de Casa (2014) já certificou a docência como atividade secundária, o número excessivo de alunos em sala de aula e a exaustão do método expositivo como desafios contemporâneos do ensino jurídico.

Nesta pesquisa, os desafios outrora apontados por Casa (2014), surgem claros na percepção dos docentes e dos egressos, tanto em relação a exclusividade do exercício docente, como no que tange a impessoalidade na relação do professor com os alunos, questões demandadas pela ausência de condições administrativas, estruturais e financeiras para elaboração do ensino em formato diverso.

Seja pelo desconhecimento do PPC, por limitações administrativas ou deficiências de formação pedagógica, os dados demonstram que a proposta precisa ser trabalhada em conjunto pelos professores, com ideais maiores do que a aprovação no exame da OAB e em concursos públicos, sem desprezar a importância desses processos, eis que viabilizam o exercício de inúmeras carreiras profissionais aos bacharéis, o que também atende a um dos objetivos específicos do Curso, o de: “Formar profissionais aptos à atuação político-jurídica a partir do exercício de diferentes atividades das carreiras jurídicas de modo a contribuir para o

desenvolvimento social e do Direito” (UNESC, 2014, p. 69). Afinal, “não se estuda só para saber; estuda-se também para atuar” (DEMO, 2011, p. 62).

Seguindo nas razões apresentadas pelos egressos nesta categoria, destaco o dizer do egresso 11, para quem “no decorrer do curso houveram professores imparciais que estimulavam e aceitavam o pensamento de alunos e outros com ideologias e não aceitavam as críticas”. A questão da imposição de posicionamentos ideológicos na postura docente é um fator de insatisfação dos egressos e até mesmo de alguns docentes contrários a essa prática, tal como explanado no subcapítulo 4.2. Permito-me, adiantar que, além do egresso 11, que identificou o Curso como parcialmente crítico por esse motivo, o egresso 24 o julgou como **não** crítico pelo mesmo motivo, para ele o Curso é político e “todas as críticas permitidas eram induzidas a ideologias esquerdistas”.

Ressalvo que o profissional do Direito, pela especificidade dessa ciência, possui um perfil sensível às questões políticas e sociais, o que se reflete na postura docente e discente (VOLPATO, 2010). Entretanto, ficou claro nos dados coletados que o incômodo é causado por uma imposição ideológica por parte de alguns docentes, o que desprestigia a proposta do Curso na medida em que esse tipo de prática tolhe a liberdade de escolha do aluno. Em que pese Freire (2015) defender que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica, ele também afirma que:

Nenhuma teoria da transformação político-social do mundo me comove, sequer, se não parte de uma compreensão do homem e da mulher enquanto seres fazedores da história e por ela feitos, **seres da decisão**, da ruptura, **da opção**. (FREIRE, 2015, p. 126, grifo meu).

Se apenas um ponto de vista é apresentado e se a ele não se permitem as críticas que apontem seus contras, não se desenvolve um ambiente de construção do conhecimento, não se privilegia a liberdade, mas a manipulação do ponto de vista do estudante.

É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. (FREIRE, 2015, p. 123).

Portanto, é preciso reavaliar posturas docentes voltadas a imposições ideológicas, sob pena de frustrar-se a proposta do PPC, afinal tal postura vai de encontro a uma proposta de ensino crítica e reflexiva, até porque “a abordagem do fenômeno jurídico em sala de aula deve respeitar a sua complexidade, indo além de uma única doutrina, buscando a diversidade” (UNESC, 2014, p. 54) de saberes, de entendimentos, em prol da autonomia do egresso.

Além do egresso 24, cuja motivação foi exposta anteriormente, também os egressos 10 e 22 julgaram o Curso de Direito da UNESC como não crítico. O primeiro afirmou que o Curso “deveria se destacar mais na sociedade, contribuir para o crescimento do meio social, pelo menos local, deveria caminhar a frente e não ao lado da comunidade”. Entendo que essa resposta não trouxe razões específicas que permitam uma melhor análise, como a significação dada por esse egresso para “destacar” e “inovar”. Já a resposta do egresso 22 justifica-se porque, segundo ele, a criticidade precisa ser “instigada pelos professores desde o início da graduação, o que não ocorreu comigo em relação a alguns professores”, mais uma vez o destaque para o papel docente e sua relação direta com a efetividade do ensino jurídico crítico, sobre o quê discorremos anteriormente.

Perseguindo ainda o terceiro objetivo específico do trabalho: identificar, na visão dos professores e dos egressos, os limites à formação profissional delineada no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC, questionei aos docentes: Para você, quais são os limites na efetividade do PPC de Direito da UNESC? E aos egressos: Você identificou limitações em sua formação no Curso de Direito? Em caso positivo, qual (is)?

No material coletado junto aos docentes encontrei algumas categorias novas e outras que trouxeram complementaridade ao que os entrevistados já haviam relacionado ao falar sobre o que pensam do Projeto. Sintetizando as respostas, pude organizar o parecer dos professores entrevistados da seguinte forma:

Tabela 5 – Limites na efetividade do PPC de Direito da UNESCO, na visão docente.

Limites na efetividade do PPC	Nº. de citações*
O desconhecimento do PPC por professores e alunos.	3
A regulamentação do ensino superior.	3
Ausência de condições administrativas e financeiras para implementação do PPC.	2
A ausência de um trabalho pedagógico contínuo.	2
O desconhecimento sobre os alunos.	1

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

* O número total de citações não corresponde ao número total de professores entrevistados porque alguns docentes indicaram mais de uma categoria.

O desconhecimento do PPC por professores e alunos foi uma limitação apontada por três docentes que surge complementando a fala dos professores em questão anterior, para os quais o **PPC precisa ser conhecido por professores e alunos**.

Segundo a professora A, a maioria dos alunos nem sabe que está nessa proposta pedagógica e nem sequer possui identidade com ela. Aponta também que existem muitos professores temporários no quadro docente e que eles desconhecem o Projeto, às vezes, porque sequer tiveram tempo de conhecê-lo, logo é inevitável que a prática em sala de aula, muitas vezes, não tenha correspondência com o proposto no Projeto. No mesmo sentido, a professora C pontua:

[...] há um distanciamento entre aquilo que a gente está pretendendo, que é o que está dito e o que está espelhado no projeto pedagógico, e aquilo que nós estamos fazendo, acho que são práticas que não caminham juntas e isso causa um prejuízo na formação do próprio acadêmico, porque é uma formação desvinculada do projeto pedagógico.

Surgiu também como limite para a efetividade do PPC a **regulamentação do ensino superior, segunda categoria** de análise. Para os professores que citaram esse limitante, o Curso tem que respeitar as imposições do MEC à matriz curricular, abordando determinados

conteúdos em prejuízo de outros que contribuiriam mais significativamente à formação dos alunos no perfil delineado no PPC. Segundo o professor G:

Para que a gente tenha uma matriz perfectiva, que se ofereça para os alunos dentro de um prazo mínimo, que é cinco anos, e que aborde todos os conteúdos que são exigidos dentro das diretrizes curriculares nacionais, tu terias que encurtar partes de conteúdos que hoje são essenciais, para poder contemplar esses outros conteúdos.

A professora E aborda outra face dessas limitações normativas, para ela, os alunos deveriam ter maior liberdade na escolha das áreas de estudo, pois entende que, havendo identidade com o ramo do Direito, sem prejuízo do conteúdo que é fundamental ao exercício profissional, os alunos teriam um maior aproveitamento.

[...] se você deixasse uma grade curricular ou áreas mais em aberto, para que o aluno fizesse a opção, “não, eu quero seguir mais essa área... não, essa eu não quero”, mais flexível a grade curricular de acordo com o interesse do aluno, eu acho que teria muito mais proveito, mas até a gente chegar lá, com uma sala de aula com quarenta alunos, é uma coisa praticamente impossível. (Professora E).

A **terceira categoria**, que é a **ausência de condições administrativas e financeiras para implementação do PPC**, aparece como um fator relevante ao próprio desconhecimento do Projeto por professores e alunos, sendo citada por dois dos professores entrevistados.

Nesse viés, surgem as limitações apontadas pelo Professor H, para o qual elas têm início no regime de trabalho do corpo docente, já que a maioria dos professores são horistas, ganham por estar em sala de aula, enquanto é necessário professor em tempo integral para atender às necessidades dos alunos.

[...] um professor que seja remunerado quarenta horas, mas que fique só vinte em sala de aula. Ah e as outras vinte? As outras vinte ele vai ficar em uma sala aqui, para atender o aluno no contra turno.

Turno e contra turno, vai poder vir aqui discutir um texto com ele, tirar dúvidas[...] (Professor H).

Verifica-se nesta categoria também uma identidade com o dizer desse professor em questionamento anterior, segundo o qual o PPC é excelente, mas precisa ser operacionalizado e para tanto, precisa de condições administrativas e financeiras adequadas. Observei no decorrer das entrevistas um enfoque muito forte para o regime de trabalho dos professores. Segundo o professor G:

[...] então tem que ser criada a cultura, nos próprios professores, **tenham conhecimento**, tenham um aprofundamento em cima de um projeto desses, que deem valor a isso, **então isso vai exigir a dedicação de tempo para eles se capacitarem, para eles ficarem habilitados para trabalhar com esse tipo de projeto.** (Grifo meu).

Ao analisar o material coletado, pareceu-me que o Projeto Pedagógico foi bem elaborado, com engajamento dos professores, mas que os ideais não se perpetuaram na cultura do corpo docente, primeiro porque, naturalmente, esse grupo não é estático e, segundo, porque as condições de trabalho dos professores não favoreceu o conhecimento e o aprofundamento da proposta pelos docentes que passaram a integrar o quadro de colaboradores após a elaboração do Projeto, o que, por consequência, reverbera na formação dos alunos.

Dessa forma, defrontei-me com uma **quarta categoria** limitadora da efetividade do PPC, **a ausência de um trabalho pedagógico contínuo**, que foi identificada na fala de dois professores. Para a professora C,

[...] aqueles professores que estavam aqui quando o projeto foi revisto, que participaram, talvez tenham um conhecimento do que está dito ali, mas me parece que uma boa parte dos professores não tenham este conhecimento e a partir do momento que não tem este conhecimento, não aliam aquilo que está dito ali no Projeto Pedagógico com as suas práticas de sala de aula.

Essa limitação à efetividade do PPC aparece ainda bastante clara no discurso da professora F:

Me parece que o problema pode ser uma certa continuidade, então houve durante esses vinte anos, um ir e vir... Então essa continuidade eu não consigo mais enxergar no curso. Se hoje ele está retomando alguma postura, eu espero que sim, mas ainda não consigo visualizar.

A última categoria identificada na fala dos professores, por sua vez, é **o desconhecimento sobre os alunos**, destaco:

O nosso maior desafio é saber os alunos que temos, conviver com os alunos que temos, para saber os alunos que teremos ao sair daqui, isso acontece com o corpo docente e com a própria estrutura institucional. (Professora D)

Ao ouvir o depoimento dessa professora, lembrei-me do discurso do professor H que, ao ser questionado sobre as práticas educativas que considera mais eficazes para a formação profissional, destacou a importância do respeito à individualidade dos estudantes, de conhecê-los, num ambiente em que conseguir tratá-los pelo nome já é algo fantástico, num tempo em que a impessoalidade toma conta das relações humanas. Nesse momento da pesquisa, inquietações me tomaram: Como os professores poderiam saber se suas práticas viabilizam a efetividade do PPC se eles não conhecem os seus alunos, se não os ouviram? E pior, como falar em práticas educativas eficazes para a formação profissional crítica, se docentes e discentes nem conhecem a proposta do PPC?

Da análise do material coletado nessa questão verifiquei que o pensamento dos docentes sobre o PPC está intimamente ligado às limitações pontuadas por eles, o que demonstra um desconforto em relação à efetividade da proposta, que precisa ser conhecida por todos os agentes do ensino e com isso se possa implementar um trabalho pedagógico contínuo com respaldo em condições administrativas e financeiras capazes de efetivar satisfatoriamente o Projeto em meio às barreiras curriculares impostas pelo MEC e à crise política e econômica pela qual passa o país.

Seguindo à análise do material coletado junto aos egressos deparei-me com a indisposição dos questionados em contribuir com a pesquisa, já que apenas 10 (dez) responderam que identificaram limitações em sua formação. Os outros 14 (quatorze) responderam negativamente o que me

trouxe certa frustração, não por desejar limitações no Curso pesquisado, mas por entender que elas podem existir em qualquer que seja o Curso, em qualquer que seja a instituição de ensino, ante a própria dinamicidade do ensino. Feita essa observação, passo à apresentação e análise das respostas dos 10 (dez) egressos que responderam positivamente à identificação de limitações em sua formação no Curso de Direito, constantes da tabela abaixo:

Tabela 6 – Limites identificados na formação profissional do Curso de Direito da UNESC, na visão dos egressos.

Limites na formação profissional	Nº. de egressos
Relação teoria e prática.	7
Gestão de pessoas, gestão jurídica e foco em doutrinas clássicas.	1
Formação dogmática insuficiente	2

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

Da amostra coletada importa destacar a expressividade do número de egressos que indicaram limitações na **relação teoria e prática**, o que converge para o depoimento dos professores e bacharéis, tanto no sentido de que tais práticas são responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem, quanto para o depoimento dos professores que encontram dificuldades de elaborar um ensino crítico para um conteúdo essencialmente legalista. Ora, se a formação crítica exige a proximidade com a prática, com a realidade local, e se há dificuldade em implementar essa relação no ensino jurídico, naturalmente que os egressos podem afirmar limitações nesse sentido.

O egresso 1 citou limitação em relação à análise de casos concretos em consonância com o discurso da professora A, que acredita que tal atividade poderia ser explorada:

Eu acho que a gente poderia tentar fazer atividades de estudos de casos. A gente poderia tentar se unir em grupos de professores, mesmo que seja por fases, porque o próprio ENADE já sugere essa visão interdisciplinar. Então acho que isso é uma tendência e a gente vai ter que abraçar. (Professora A).

O dizer do egresso 11 também merece destaque: “A falta de associação entre teoria e prática nas primeiras fases, faz com que os conhecimentos abordados no início fiquem distantes e muito superficiais”. De igual forma essa afirmação encontra respaldo no depoimento dos professores que apontam dificuldades em relação à regulamentação do ensino superior e a estrutura curricular como está posta.

O estudante não pode ficar só com a teoria sem saber aonde, em que situações ele vai poder aplicá-la. Então o quanto antes a gente conseguir fazer com que eles tenham o contato, pelo menos com as decisões, com o dia a dia do operador jurídico, eles já vão conseguir entender a importância daquele conteúdo, o para quê que eles vão usar. Muito embora, o nosso currículo ainda esteja moldado dentro da estrutura, por exemplo, do código civil. E a gente já sabe que isso está ultrapassado, trabalhar o geral para depois o específico, então o código civil tem a parte geral, depois tem a parte específica, e na parte geral o aluno sofre muito porque ele vê de tudo um pouco sem saber aonde aplica. (Professora A).

Do dizer dos professores e dos egressos há, portanto, uma proximidade substancial, os primeiros porque nem sempre possuem condições formativas (são profissionais liberais que não se prepararam para a docência superior) e curriculares (conteúdo legalista a ser abordado num interregno estreito) de realizar a correlação teoria e prática; e os segundos, porque expressam claramente essa limitação formativa. Destaco a resposta da egressa 4: “Não me senti pronta para exercer a atividade. Não ocorreu uma preparação, amadurecimento para enfrentar o mercado de trabalho”, e ainda “falta prática na área e preparo para o mercado de trabalho que é muito diversificado” (egresso 10). A esse respeito, alguns egressos citam insatisfação com os estágios de prática jurídica, pois acreditam que somente os preparam para a prática da advocacia, o que é involuntariamente rebatido no discurso da professora E:

Eu sempre digo para os alunos aqui, “gente, vocês tirem essa ideia de que Casa da Cidadania ensina a advogar. Não! Porque se você sabe fazer uma

inicial, sabe fazer uma sentença, se sabe fazer uma inicial, você vai fazer um parecer do Ministério Público, se você sabe fazer uma inicial, você sabe fazer um relatório de inquérito”.

É certo, contudo, que para possibilitar a diversidade de experiências no eixo prático profissional, novos convênios foram firmados, como a parceria com o Programa de Proteção e Defesa do Consumidor - PROCON - e a Associação Empresarial de Criciúma - ACIC, que permitem novos olhares, para outros aspectos da realidade local, não abordados nas Casas da Cidadania e que também permitem uma reflexão crítica sobre a prática jurídica.

No mais, foi citado por 1 (um) egresso a limitação em relação à **gestão de pessoas, gestão jurídica e foco em doutrinas clássicas**, o que encontra respaldo na limitação identificada na resposta do professor G, quando se refere à compreensão global do exercício profissional, tanto no que diz respeito à gestão de pessoas, processos, trabalho em equipe, quanto no que tange à formação humana, que reflete nas relações interpessoais. É válido destacar:

Então, a gente forma um aluno, ele sai da Universidade, e por mais que ele entenda de direito, ele não sabe como gerir um escritório, ele não sabe como controlar as finanças, não tem uma preocupação com relação à contabilidade daquele empreendimento, então, tem a questão de recursos humanos, de como lidar com outras pessoas, como contratar pessoas... rever o próprio conceito de trabalho em grupo pra que se possa trabalhar dentro de um escritório de uma forma harmônica, e isso não se limita ao escritório de advocacia, mas a própria questão do Ministério Público, a questão do Judiciário, tu vais trabalhar com outras pessoas, a gestão, e invariavelmente, o que a gente vai ver? A gente vai ver pessoas que são excelentes tecnicamente, que tem muita bagagem, muito conteúdo, que passam em um concurso, mas quando vão atuar profissionalmente, não sabe lidar com as pessoas, não sabe como conviver, não sabe como dizer um não, não sabe dizer um sim, não sabe fazer um elogio, umas coisas assim, que é muito mais do caráter das inter-relações entre as pessoas, **e que isso, a gente não trabalha no**

curso, podes dizer o que quiser, mas a gente não trabalha. (Professor G, grifo meu).

A questão da retomada das doutrinas clássicas não é também sem razão, pois mais de um professor citou a necessidade de retomar a leitura dos clássicos do direito, o que é sem dúvida a base primeira para a compreensão crítica dos fenômenos jurídicos. No diálogo com os professores percebi que atividades passadas que envolveram a leitura de um único livro clássico, escolhido em conjunto pelos professores e abordado ao mesmo tempo por eles, cada um na ótica de sua disciplina, foi uma técnica de trabalho que eles gostariam de resgatar, mas que implica na realização de reuniões pedagógicas, no envolvimento e na disponibilidade do corpo docente, que deve conhecer e estar engajado nos ideais do PPC. Nessa senda:

Eu penso que tem que haver um resgate à leitura. O aluno deve ser encaminhado para a biblioteca, ir buscar os clássicos, conhecer os clássicos em cada uma das áreas que ele estuda, debater. **O que não pode haver é uma enxurrada de textos e não se lê um livro completo, se lê textos esparsos, e esses textos, na grande maioria das vezes é um faz de conta, eles não leem e não há uma cobrança efetiva dessa leitura, eu penso que tinha que haver.** Que tinha que haver a certeza de que os quarenta alunos leram determinado livro, que fosse trabalhado, mesmo que isso ocorresse de uma forma mais lenta, mas a produtividade, o resultado seria maior e melhor. (Professora F).

No discurso dessa professora há identidade com o dizer de Freire (2015, p. 29) a respeito da leitura num processo crítico de formação. Para ele, “não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadoria por atacado”, não se trata de quantidade, mas de qualidade da leitura, comprometendo-se o leitor com apreensão reflexiva do texto.

Dessa feita, em que pese a limitação da amostra, decorrente da citação de apenas um egresso nesse sentido, verifiquei que há limitações na forma como por ele indicadas.

No mais, foram apresentadas duas respostas relativas ao conteúdo dogmático dado como insuficiente, o que não pode ser objeto de avaliação ante a demasiada síntese de seu conteúdo.

Ante o exposto neste subcapítulo, posso concluir que as limitações citadas tanto por professores quanto por egressos encontram-se contextualizadas e inter-relacionadas, o que confere segurança à conclusão de que a efetividade do PPC de Direito da UNESC encontra limitações relativas ao desconhecimento do Projeto pelos agentes do ensino e, até mesmo, o desconhecimento dos próprios agentes, o que dificulta o engajamento do grupo numa proposta crítica de ensino, que deve ter o respaldo em condições institucionais, administrativas e financeiras, adequadas ao atendimento dos alunos e à reelaboração da carga horária de trabalho dos professores, adequando-se às imposições legais curriculares. Esses fatores devem se entrelaçar de tal forma a permitir maior efetividade das práticas de ensino jurídico que buscam correlação dos conhecimentos teóricos e práticos, numa tentativa de levar o aluno a uma formação que privilegie a consciência crítica em prol da melhoria da realidade local onde ele vai socialmente viver e exercer sua atividade profissional.

5.4 AS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM QUE MAIS CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL CRÍTICA

Entre os objetivos específicos da pesquisa está a identificação das experiências de formação profissional crítica, segundo apontamento dos professores e dos egressos. Tal objetivo se justifica para que o trabalho transcenda o mero relato e traga subsídios para eventuais estratégias pedagógicas no Curso.

Para tanto, questionei aos docentes entrevistados: Quais as práticas educativas que você entende como mais eficazes para a formação profissional do estudante? E aos egressos: Quais as disciplinas ou práticas educativas que você considera responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas que você teve durante o curso? Por que você as escolheu?

Os professores entrevistados apontaram cinco percepções diferenciadas, categorizadas na tabela abaixo e abordadas a seguir:

Tabela 7 - Práticas educativas mais eficazes na formação profissional do estudante, na visão dos professores.

Práticas educativas mais eficazes	Nº. de citações*
Relação teoria e prática	5
Compreensão integral do Direito.	2
Protagonismo do estudante no processo ensino-aprendizagem.	2
Ser exemplo, em atitudes e posturas pessoais.	1
Respeito à individualidade dos estudantes.	1

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

*O número total de citações não corresponde ao número total de professores entrevistados porque alguns docentes indicaram mais de uma prática educativa.

A prática educativa apontada como mais eficaz por 5 (cinco) dos 8 (oito) professores entrevistados, são aquelas capazes de empreender a **relação teoria e prática**. Segundo eles, quando o aluno visualiza a situação concreta em que o conhecimento teórico se aplica, ele se apropria mais facilmente daquele conteúdo e o resultado para a aprendizagem é melhor. Segundo a professora C:

[...] a gente não pode pensar essa formação só por um viés, acho que a formação sempre precisa aliar vários fatores, então eu não posso pensar o ensino do Direito só a partir de uma relação teórica, assim como eu também não posso pensar só a partir de uma relação prática. Acho que a gente precisa aliar essas duas situações, aliar tanto a questão teórica, porque eu acho que a gente não consegue ensinar a partir só de um exemplo; para chegar a um exemplo eu preciso ter toda uma bagagem anterior.

A relação teoria e prática, na análise dos professores entrevistados, mostrou-se corporificada de diversas maneiras, quer seja por um simples exemplo em sala de aula, quer pela problematização de um tema, um estudo de caso ou, ainda, na forma mais clara de sua concretização curricular, os estágios de prática jurídica. A professora E, que atua no estágio real de prática jurídica do Curso de Direito da UNESC – Casas da Cidadania, afirmou que:

[...] mesmo você discorrendo sobre a parte teórica, **o aluno se fixa muito em exemplo**, então quanto

mais você conseguir exemplificar o que você está falando na teoria, é impressionante como eles vão aliar com a vida diária e eles não vão esquecer. (Grifo meu).

O professor H destacou o trabalho realizado no Centro de Prática Jurídica, mas não reduziu essas práticas a esse eixo curricular:

Então eu acho que, sabe, falar em prática aqui é importante, claro. Nós temos prática jurídica aqui, que inclusive é nota cinco na última avaliação do MEC, nosso Centro de Prática Jurídica, é nota cinco, é nota máxima. Mas, claro, aula prática é importante, o aluno vivenciar aquilo ali, mas não é só isso, tem todo um caminho.

A preocupação docente com a boa elaboração da relação teoria e prática no ensino superior se destacou também na pesquisa realizada por Volpato (2010) como um sinal de ruptura com as formas tradicionais de transposição/transmissão de conhecimento. Para o autor, “a relação teoria e prática é alcançada, na perspectiva dos alunos e dos professores, quando conseguem ‘visualizar’ o objeto de conhecimento” (2010, p. 133), em estreita consonância com os relatos dos docentes nesta pesquisa.

Em que pese alguns entrevistados tenham focado a sua resposta apenas na importância da relação teoria e prática para o ensino jurídico, outros chamaram atenção também para uma pluralidade de práticas que podem contribuir para aproximar o aluno da realidade fática, o que Volpato (2010) também verificou e relatou em sua tese ao falar do esforço dos professores e das muitas maneiras que eles utilizam para relacionar teoria e prática, na tentativa de aproximar o aluno dos problemas que enfrentarão no exercício profissional.

Para o professor H é importante conjugar diversas técnicas para manter o foco do aluno no conteúdo ministrado. Segundo ele, os alunos de hoje estão muito dispersos, o conhecimento está disponível, a tecnologia está à disposição, o *WhatsApp*, o colega ao lado e os próprios trejeitos do professor disputam atenção com o conteúdo ministrado. É por isso que, no seu entendimento, torna-se importante utilizar vários mecanismos para manter a atenção do aluno no tema de estudo.

[...] bom, se eu não tenho o ouvinte, eu posso ter o visual, e aí eu posso utilizar uma prática docente

que é cumular o diálogo com a imagem. Então eu posso utilizar fluxogramas, eu estou falando sobre processos, por exemplo, eu posso dar uma aula sobre processo administrativo e junto com a minha fala eu projeto ali um fluxograma do processo, é o visual, ele vai ouvir, mas ele vai ver também, então tem a possibilidade de trabalhar essas duas formas. E junto com isso, tem aquele indivíduo que é o leitor, que é o que tem que ler, que é... Me parece, a prática básica do ensino, a leitura. (Professor H).

A professora A asseverou com veemência a relevância das práticas educativas que envolvem a relação teoria e prática, contudo, destacou o enfrentamento imposto pela própria organização curricular, que acompanha, inclusive, a formatação da estrutura legal vigente.

Eu entendo que tem que aliar a teoria à prática. O estudante não pode ficar só com a teoria sem saber aonde, em que situações ele vai poder aplicá-la. Então o quanto antes a gente conseguir fazer com que eles tenham o contato, pelo menos com as decisões, com o dia a dia do operador jurídico, eles já vão conseguir entender a importância daquele conteúdo, o para quê que eles vão usar. **Muito embora, o nosso currículo ainda esteja moldado dentro da estrutura, por exemplo, do Código Civil. E a gente já sabe que isso está ultrapassado, trabalhar o geral para depois o específico, então o Código Civil tem a parte geral, depois tem a parte específica, e na parte geral o aluno sofre muito porque ele vê de tudo um pouco, sem saber aonde aplica.** (Professora A, grifo meu).

Denota-se que a influência positivista do Direito sobre o ensino jurídico é expressamente identificada no discurso da professora A, não sem razão, já que outros professores também apontam dificuldades em praticar um ensino crítico em razão da legalidade imperativa que deve ser abordada na disciplina, o que não lhes dá margem para uma reflexão profunda, ante a tecnicidade do conteúdo curricular.

A organização curricular em grade traz à tona a estratificação do ensino que, por sua vez, cria um obstáculo à formação, relativo à dificuldade dos alunos em elaborar uma visão global do Direito. As

relevâncias das práticas educativas capazes de levar os estudantes à **compreensão integral do Direito** foram citadas por dois professores. Segundo a professora A, o aluno:

[...] teria que ter uma visão global, aonde o direito civil se encaixa com o processo penal, etc., porque às vezes um caso reflete em várias áreas e eu acho que é difícil depois para o aluno juntar cada caixinha do que ele aprendeu separado, juntar num caso só.

As citações dos docentes relativas à compreensão integral do direito não ficaram restritas à inter-relação de conteúdos, mas ganharam também o viés do reflexo social. O professor G, que ministra disciplinas de conteúdo propedêutico, invocou as práticas que levam o aluno a compreender o direito como um fenômeno social em sua integralidade, o que, para ele, confere um caráter crítico à formação na medida em que os estudantes se apropriam do sentido social e principiológico dos conteúdos.

Então, se o aluno conseguir compreender da importância desse contexto como um todo, dessas várias facetas que estão associadas ao direito, do que ter de fato a questão processual, a questão técnica, a questão prática, que é importante para ele compreender, para poder aplicar e exercer a profissão, mas que tem esse outro contexto, que é o local, onde ele se situa e as perspectivas que isso pode gerar em termos de aplicação prática para sociedade, pra vida, pra ele, para os familiares, para quem convive com ele. (Professor G).

Ainda, como prática eficaz à formação profissional do aluno, dois dos professores entrevistados citaram o **protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem**. Para eles, quando o aluno se torna um agente na construção do conhecimento, ele interage com o conteúdo e se apropria do conhecimento. A esse respeito:

Eu acho que quando o aluno exerce a pesquisa, ele faz isso, quando ele exerce atividades em que ele tem que ser o administrador, como, por exemplo, seminários, as exposições próprias, quando ele tem

que explicar algo que ele leu ou conheceu, ou tomou conhecimento, então quando ele está na postura ativa, eu entendo que ele se torna um agente, daí que realmente se apropriou do conhecimento e que pode utilizar ele dali para frente. (Professora D).

A professora D explica que o protagonismo do estudante nesse processo é algo que deve ser provocado pelo docente, pois o aluno precisa sentir-se parte da construção do conhecimento para com ele refletir uma nova postura cotidiana.

Eu os provoco com situações em que eles estão inseridos, eu acho que trazer para a sala de aula a realidade, a identidade do aluno com aquela situação é que pode trazê-lo para uma visão crítica a partir da construção do conhecimento. Se ele não se identificar com aquela situação ou se ele não entender que ele é parte daquela realidade, fica algo distante, fica algo fora do mundo. Quando você traz o aluno para essa situação e às vezes ele tem uma posição pessoal, sem qualquer conhecimento ou técnica jurídica, eu considero que é o primeiro passo, porque ele, a partir daí, consegue desenvolver uma habilidade de relacionar o que ele está aprendendo com o próprio cotidiano dele. (Professora D).

No mesmo diapasão, a professora F cita as práticas educativas protagonizadas pelo aluno como uma forma eficaz de aprendizagem. Sendo válido destacar:

Eu imagino que dar uma certa liberdade para que o aluno se expresse, possa se expressar, claro que sempre a partir de leituras, a partir de alguns encaminhamentos, principalmente as leituras, debates em sala de aula, para que o aluno possa formar uma opinião, mas que seja aberto um espaço para que ele expresse a sua opinião, seja para ser burilada, ou seja para ser aplaudida, mas ele precisa expressar essa sua opinião. **Então as práticas modernas que permitem que o aluno participe da sua formação, de uma maneira**

mais, como é que eu vou dizer, dele, para que ele realmente participe né, para que ele possa demonstrar o que ele pensa, o que ele sabe, me parece que são práticas que levam a um conhecimento maior do aluno. (Grifo meu).

Na análise dos dados coletados nesta categoria pareceu-me claro o encontro do discurso desses docentes com a conclusão elaborada por Ferreira (2013), segundo o qual é necessária a readequação do ensino do direito oportunizando-se a participação ativa do aluno no processo educativo, a fim de que ele se aproprie do conhecimento jurídico dentro de sua complexidade social.

O professor H ainda citou duas práticas que também merecem atenção. A primeira refere-se ao professor, em **ser exemplo, em atitudes e posturas pessoais**. Para ele, os alunos observam os professores, não somente em seu perfil profissional, mas também em sua postura pessoal. Relatou que percebeu isso quando foi convidado para ser paraninfo de uma turma de formandos, ocasião em que eles declararam admiração por o julgarem um bom marido e um bom pai, eis que então compreendeu que o exemplo dado pelo professor aos alunos “é um currículo paralelo”. Ainda, dentro dessa abordagem, contou que decidiu ser professor já no curso de sua graduação em Direito, ao observar o desempenho incrível e o entusiasmo de um de seus professores, ex-reitor e professor aposentado daquela universidade, “que não precisava mais estar ali”. Para ele, o encantamento não faz parte da matriz curricular, mas é um composto fundamental à formação.

Então, cada um é responsável pelo seu futuro, pela sua vida, cada um faz o seu caminho, não é isso? Mas, o professor, pelo menos, pelo menos [ênfase], ele tem que dar o exemplo. Pelo menos ele tem que fazer brilhar o olho, né? [...] Como é importante o que vai além do conteúdo, o que vai além da sala de aula, o que vai além do Direito: o ensino. O que tu és? O quê que tu ensina aos alunos? Tu ensinas muito mais do que os livros, porque se não fosse assim, o livro substituiria o professor. (Professor H).

A segunda prática citada por esse professor trata do **respeito à individualidade dos estudantes** em mundo onde as relações são tão impessoais, dentro de um contexto em que as turmas chegam a ter

cinquenta alunos, e que conhecê-los pelo nome é um desafio. Para ele, o esforço do professor em conhecer um pouquinho de seus alunos, aproximando o ensino ao momento de aprendizagem dos estudantes também é uma prática importante e eficaz na formação deles. Destaco:

Me lembro que teve uma vez... uma menina, ela tirou uma nota muito baixa, tirou um e pouco... aí eu chamei ela, e tal, e disse olha... tu não és uma aluna pra tirar essa nota aqui... porque tu tá sempre sentada aqui na minha frente, eu vejo tu sempre atenta, tu anota... tu sempre chegas cedo e tal. Tu não és uma pessoa pra tirar essa nota. Aí ela começou a chorar e tal. E eu: Tá, mas o quê que aconteceu? Aí contou a história da avó que faleceu na semana da prova, e ela morava com a avó, a avó foi atropelada... Eu disse: olha, tu tinhas que ter falado pra mim antes disso, quem sabe se tu tivesse me falado antes, do teu estado de espírito, tu não terias feito a prova, faria depois, em uma outra ocasião. E ela disse para mim, não professor, podes deixar que na próxima eu vou melhorar. E aí ela tirou uma nota muito boa na próxima [...]
(Professor H).

O que me chamou atenção aqui foi o discorrer desse professor por questões inicialmente metodológicas, como as técnicas que ele utiliza em sua aula expositiva dialogada, chegando às questões de cunho humanístico, como a coerência entre o discurso do professor e o seu fazer cotidiano, bem como, àquelas relativas ao tratamento individualizado do estudante, num claro entendimento de que o ensino ultrapassa a mera transmissão de conteúdos.

Os achados **nas duas últimas categorias apresentadas** confirmam a conclusão de Volpato (2010, p. 134-135), que também verificou que os alunos têm predileção pelos professores que os respeitam, ressaltando o peso das atitudes e qualidades pessoais dos docentes. Para ele:

Independentemente do curso que frequentam, os alunos admiram o professor que os respeita, que os trata como sujeitos, que pensam, que têm histórias, sentimentos e que precisam de atenção e, muitas vezes de compreensão. [...] Os professores que se

aproximam dos alunos, os escutam, se interessam pelas suas dificuldades e problemas e se colocam numa posição de igualdade de condições e de direito são valorizados por eles. São posturas assim que favorecem a construção de uma relação compartilhada, de respeito e responsabilidades.

Ainda, com o intuito de responder a este objetivo específico, perguntei também aos professores em que sua(s) disciplina(s) contribui(em) com a formação crítica do aluno e as respostas voltaram-se para o conteúdo delas.

Os professores que lecionam conteúdos estritamente legalistas, técnicos, trouxeram a limitação imposta pelo positivismo normativo à formação crítica, em complementaridade, a totalidade deles afirmaram que quando lecionam disciplinas que permitem uma abordagem prática do conteúdo é possível estimular a reflexão e desenvolver a criticidade do estudante. Abaixo, segue a tabela com o demonstrativo das categorias elaboradas para tal questão e o correspondente número de citações dos docentes:

Tabela 8 – A contribuição das disciplinas para a formação profissional crítica, segundo os docentes.

A contribuição das disciplinas para a formação crítica	Número de citações*
Quando a disciplina aborda conteúdo estritamente normativo, não consegue desenvolver o potencial crítico do estudante.	3
Quando a disciplina permite relacionar teoria e prática, consegue estimular a reflexão sobre a realidade e desenvolver a criticidade do estudante.	8

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

* O número total de citações não corresponde ao número total de professores entrevistados porque alguns docentes indicaram mais de uma categoria.

Três dos oito professores entrevistados afirmaram que **quando a disciplina aborda conteúdo estritamente normativo, não consegue desenvolver o potencial crítico do estudante**, pois é necessário estudar os dispositivos legais na forma como eles se impõem. A professora B, por exemplo, pontua que sua disciplina se divide em duas vertentes e que uma

delas é estritamente técnica e não traz contribuição para a formação profissional crítica do aluno. Destaco:

A minha disciplina, sinceramente, [...] não ajuda em nada na posição crítica do aluno, realmente ela não traz, ela é muito prática, fala sobre legislações e as consequências dela em títulos de crédito no dia a dia, inclusive é uma legislação que não muda há muito tempo. Em 2002 mudou o Código Civil e não alterou as legislações esparsas, **a minha mais nova é de 1985**, então não traz essa posição crítica. (Professora B, grifo meu).

Na mesma categoria, aparece a professora C que elucida ainda melhor a restrição imposta pelo positivismo jurídico ao ensino jurídico crítico. É válido citar:

De modo geral elas não contribuem com a formação crítica, porque elas são disciplinas extremamente teóricas do ponto de vista do que está na lei. A ideia do Direito das Sucessões: a pessoa faleceu, vou transferir o patrimônio da pessoa que faleceu para os seus herdeiros, como isso se dá? **É quase que uma fórmula matemática.** Por mais que você pode fazer críticas à realidade, que você possa dizer que não deveria ser daquele modo, mas ela acaba sempre vinculada à legislação, **então são disciplinas em que a possibilidade de fazer ou pelo menos de provocar esse pensamento crítico são muito limitadas.** (Grifo meu).

No mesmo viés, a professora F expõe que as disciplinas “mais técnicas” limitam a criticidade do ensino, embora algumas questões nelas possam ser analisadas de maneira reflexiva. Importante dizer, ainda, que as três professoras que trouxeram à tona tal categoria também citaram a segunda categoria de análise desta questão, uma vez que elas lecionam mais de uma disciplina e/ou conteúdos, o que lhes permite situar as diferentes propostas de ensino: aquela que aborda conteúdo estritamente normativo/legalista e aquelas que permitem uma relação reflexiva entre o conteúdo teórico e a realidade prática. Assim, passo a apresentar a análise dos dados contidos na categoria que aponta que **quando a disciplina**

permite relacionar teoria e prática, consegue estimular a reflexão sobre a realidade e desenvolver a criticidade do estudante.

A professora B, já citada, afirmou que a outra vertente de sua disciplina, que trata da falência e recuperação de empresas, torna possível a abordagem crítica do conteúdo:

O outro conteúdo, aí sim, leis de falência, dá uma margem para isso, dá margem para a discussão de como está a sociedade hoje, de como está a situação econômica, em que essa legislação veio ajudar as empresas a passar por crises econômicas, financeiras. Então essa, realmente auxilia nessa questão crítica, social, econômica a ponto de a empresa precisar buscar o auxílio do Judiciário através de uma legislação que fala de recuperação ou falência de uma empresa... Contribui sim para essa questão [da formação profissional crítica], nós somos um país capitalista, nós precisamos de empresas fortes, mas de uma forma também que essa empresa forte não traga prejuízo nas outras áreas sociais... Eu busco casos reais da nossa região, para que realmente o aluno entenda do que eu estou falando, e qual a consequência regional e nacional dessas crises que nós estamos passando.

Também, a professora C afirma que suas disciplinas teóricas de um modo geral não contribuem para uma formação crítica, como retrocitado, destaca que nos estágios de prática jurídica consegue uma aproximação crítica da teoria legislativa com a realidade dos cidadãos, contribuindo para a formação nesse viés.

Na prática eu penso que a gente consegue mais, mas nas disciplinas que eu leciono na graduação, na Introdução ao Direito Civil e Sucessões, eu vejo isso com mais dificuldade, **eu penso que na prática a gente consegue ter essa possibilidade maior, porque a gente está tratando com o cidadão.** Então a gente consegue ver a realidade dele, aonde que a legislação não está chegando, aonde ela não está beneficiando, aonde ela está perpetuando um conflito ao invés de pacificar. Então a gente consegue despertar esse olhar mais apurado. Eu penso que no estágio a gente tem essa possibilidade, em especial

nos estágios nas Casas da Cidadania, a gente consegue ter esse olhar mais apurado. (Professora C. grifo meu).

A percepção de que há um maior êxito da formação no viés crítico nos estágios do eixo prático-profissional coaduna com os achados na pesquisa realizada por Pinto (2013), que estudou os desafios da formação na PUC-SP e segundo a qual:

Importante comentar que o Escritório Modelo atinge seus objetivos, ao investir nos processos de formação dos estagiários de Direito e de outras áreas do conhecimento relacionadas à Assessoria Jurídica Popular. Garantindo uma estrutura de estágio que articule teoria, prática e pesquisa, com o objetivo de favorecer o autoconhecimento de cada um, de fortalecer sua autonomia e amadurecimento diante da vida e otimizar as possibilidades de reconhecimento e desenvolvimento das competências e habilidades para o desenvolvimento profissional ético e socialmente responsável, por meio de experiências de trabalho e de práticas sociais extramuros universitários, catalizadoras do conhecimento adquirido no ambiente escolar, [...]. (PINTO, 2013, p. 217).

De igual maneira, a professora F, que aponta as limitações das disciplinas tecnicistas na promoção de uma formação crítica, destaca que nos estágios de prática jurídica é possível refletir a realidade profissional que será enfrentada, instigando-os a contextualizar e analisar o conhecimento teórico legislativo em seus efeitos práticos e sociais, como é possível perceber:

Aqui na prática, no Centro de Prática Jurídica, eu penso que é um momento em que o nosso aluno se depara com a realidade. Então nós trazemos aqui casos fictícios [referindo-se aos estágios simulados], mas esses casos fictícios tem uma relação íntima com a realidade, é o que eles vão trabalhar em breve, enquanto profissionais. E isso os prepara de certa forma para o que vão enfrentar, e a gente tenta que o aluno passe a ter uma postura

proativa nesse sentido, no sentido de realmente tentar resolver os problemas como um profissional que deve ser no futuro, um bom profissional. (Professora F).

Os demais professores, igualmente, situaram a contribuição de suas disciplinas para a formação crítica na relação teoria e prática. Para eles, lecionar instigando o desenvolvimento deste perfil exige necessariamente esta abordagem, o que demonstra que disciplinas curriculares estritamente vinculadas a uma ‘fórmula legal’ mitigam a atuação docente em prol do desenvolvimento do perfil crítico do futuro bacharel em direito. Alguns professores entrevistados utilizam-se, por exemplo, da reflexão analítica de decisões dos Tribunais para levar o estudante à compreensão da aplicação prática da legislação e de seus efeitos sociais, porém, ressaltam, nem todas as matérias permitem ao professor esse reflexo prático crítico, como bem mencionou a professora B ao citar a aplicabilidade do Direito de Sucessões.

O que ficou claro no discurso dos docentes é que uma formação profissional crítica exige a análise do conteúdo nos seus efeitos sociais práticos. Os estágios de prática jurídica, por essência, são favoráveis à atuação do professor nesse sentido e a esse respeito disse a professora E:

Eu faço o aluno realmente pensar no que ele está fazendo, primeiro porque ele está aqui em um caso, **isso aqui não é apenas um documento, isso aqui é a vida de uma pessoa**. Segundo, qual é a solução que você vai dar para esse caso? Não me interessa o nome da ação, qual é a solução que você vai dar? **Você acha que essa solução é a correta?** (Grifo meu).

Saliento que os professores cujas disciplinas não dizem respeito aos estágios, mas ainda assim lhe conferem uma margem de abordagem sobre o fenômeno social vinculado ao conteúdo ministrado, verificam nesta aproximação a contribuição de sua disciplina para a formação crítica.

A gente tenta trabalhar também com decisões do nosso Tribunal de Justiça, algumas decisões em aula nós concordamos que são jurídicas, outras nem tanto, umas seguem exatamente o que a lei diz, outras não. **Então acho que nisso a gente começa**

a entender como é que funciona o sistema, eu penso assim. (Professora A, grifo meu).

Utilizando-se de outros recursos, o professor H também busca a formação crítica no contraste do conteúdo legal com os fenômenos a ele vinculados.

O direito administrativo ele parece ser abstrato, mas a gente começa a mostrar isso para eles [os alunos]: “não, olha, o direito administrativo está aqui”, eu pego o jornal, eu vejo na notícia, licitação, desvio de verbas, estamos vivendo muito o direito administrativo hoje em dia. **Então conhecer o direito administrativo ajuda o indivíduo a lançar olhares um pouco mais claros e descortina o que é obscuro em algumas pessoas com relação ao dia a dia da Administração Pública. Porque, afinal de contas, isso atinge diretamente a nossa vida.** (Professor H, grifo meu).

Questionados os egressos sobre as práticas educativas consideradas responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas, verificou-se o imperioso destaque dos Estágios de Prática Jurídica, citado por 16 (dezesseis) dos 24 (vinte e quatro) respondentes, o que significa que em 66,66% (sessenta e seis vírgula sessenta e seis por cento) das respostas consta o eixo prático profissional do Curso de Direito da UNESC. Esse resultado representa, mais uma vez, que a percepção dos professores e dos egressos são coincidentes, já que para aqueles as experiências que mais contribuam com uma formação profissional crítica são aquelas capazes de relacionar teoria e prática, e para esses os estágios de prática jurídica estão entre as práticas educativas que lhes proporcionaram uma aprendizagem mais significativa.

Surgiram, ainda, as disciplinas de Direito Material, em 8 (oito) respostas, e as disciplinas de Direito Processual, em 7 (sete) respostas. Em menor número, apareceram as atividades de extensão, pesquisa e monitoria, em 3 (três) respostas, e as disciplinas propedêuticas, também em 3 (três) respostas.

Para melhor compreender os apontamentos dos egressos e sob a inspiração de Volpato (2010, p. 23) para quem, “é preciso perguntar sobre como os alunos aprendem e o que eles precisam aprender para se tornarem

cidadãos profissionais competentes na sociedade contemporânea”, questionei o motivo pelo qual realizaram suas escolhas em relação às disciplinas ou práticas educativas apontadas. As respostas, por sua vez, foram categorizadas na tabela abaixo:

Tabela 9 - Disciplinas ou práticas educativas responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas, a motivação na visão dos egressos.

Disciplinas ou práticas educativas	Nº. de Citações *	Por que você as escolheu?	Nº. de Citações **
Estágios	16	Pela relação entre teoria e prática	9
		Porque proporcionaram uma visão global, interpretativa e crítica do Direito.	1
		Por identidade com o conteúdo.	1
Disciplinas de Direito Material	8	Pela relação entre teoria e prática	5
		Porque proporcionaram uma visão global, interpretativa e crítica do Direito.	1
		Por identidade com o conteúdo.	1
		Porque foram ministradas por “bons” professores.	2
Disciplinas de Direito Processual	7	Pela relação entre teoria e prática	4
		Por identidade com o conteúdo.	2
		Porque foram ministradas por “bons” professores.	1
Atividades de extensão, pesquisa e monitoria.	3	Pelo aprofundamento teórico.	1
Disciplinas propedêuticas	3	Porque proporcionaram uma visão global, interpretativa e crítica do Direito.	3

Fonte: Dados da pesquisa da autora (2017).

* O número de citações não corresponde ao número total de respondentes, pois alguns deles citaram mais de uma disciplina/prática educativa.

**O número de justificativas não corresponde ao número de citações em cada disciplina, pois nem todos os egressos justificaram a sua escolha.

Em que pese as disciplinas ou práticas educativas apontadas pelos egressos sejam fonte de compreensão da identidade dos estudantes com o conteúdo formativo, é na motivação apontada por eles que entendo surgir o material empírico que melhor atende ao perseguido no objetivo específico de analisar as experiências de aprendizagem que mais contribuem para a formação profissional crítica dos egressos. Em tais justificativas, selecionei cinco categorias de análise: (1) pela relação teoria e prática, (2) porque proporcionaram uma visão global, interpretativa e crítica do Direito, (3) por identidade com o conteúdo, (4) porque foram ministradas por “bons” professores e (5) pelo aprofundamento teórico.

A primeira categoria, apontada em 18 (dezoito) respostas, foi aquela em que eles motivaram a escolha das disciplinas **pela relação teoria e prática**, neste apontamento surgiram expressivamente os estágios de prática jurídica, mas também, em menor número, as disciplinas de Direito Material e Processual.

Denota-se que, indubitavelmente, a relação teoria e prática tem relevante valor na formação profissional dos bacharéis. O egresso 8 afirma que o destaque dos estágios (que compreende a prática jurídica nas Casas da Cidadania, destinadas ao atendimento jurídico gratuito da população carente) se dá “pelo contato com a prática forense e a realidade social da nossa região”. Verifica-se, aqui, justamente a corporificação do próprio PPC, uma vez que “é filosofia do curso de Direito da UNESC formar profissionais com consciência jurídica crítica, atentos à realidade mundial, nacional e regional, com capacidade de compreender os problemas e anseios reais da população” (UNESC, 2014, p. 67).

Por certo, na viabilização do acesso à justiça aos cidadãos considerados hipossuficientes, há a possibilidade de relação teoria e prática no contexto da realidade comunitária, o que oportuniza aos estudantes refletir sobre o fazer o Direito. Para Freire:

[...] discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (2015, p. 47-48, grifos do original).

Outras motivações na categoria em análise apontam especificamente a importância da relação teoria e prática, dos quais destaco: “porque é onde nos aproxima da prática jurídica” (egresso 5,

referindo-se aos estágios), “pois foram as formas de aprendizagem que até hoje estou diretamente em contato” (egresso 14, referindo-se às disciplinas de Direito Material e aos Estágios), “porque são as que mais auxiliam na prática” (egresso 24, referindo-se às disciplinas de Direito Processual e aos Estágios), e ainda, “porque foram as disciplinas que me deram a base para a atuação profissional, bem como crescimento pessoal, a partir de uma visão multidisciplinar” (egresso 13).

Não se pode olvidar do anseio dos acadêmicos pela interrelação teoria e prática, o que, como se verificou nos dados coletados pelos professores, sofre limitações impostas pela própria matriz curricular legalista que, muitas vezes, dificulta o trabalho do professor, que precisa atender à demanda positivista¹³ num curso espaço de tempo (semestre).

A segunda categoria aponta a escolha de determinadas disciplinas/práticas educativas como mais relevantes **porque proporcionaram uma visão global, interpretativa e crítica do Direito**, sendo essa razão citada por 5 (cinco) egressos, sendo 1 (um) em relação aos estágios de prática jurídica e 3 (três) referindo-se às disciplinas propedêuticas.

Nessa categoria, importa destacar a questão da compartimentalização do ensino, que implica no anseio dos alunos por uma visão global do conteúdo, o que se consegue nos estágios, pois o conhecimento especializado converge para um contexto em que se relaciona com os demais ramos do Direito. Essa questão já apareceu na fala da professora A, que ao destacar a importância da compreensão integral do Direito pelos alunos, afirma que os alunos sofrem com a estratificação do ensino. Para ela, o estudante:

[...] teria que ter uma visão global, aonde o direito civil se encaixa com o processo penal, etc., porque às vezes um caso reflete em várias áreas e eu acho que é difícil depois para o aluno juntar cada caixinha do que ele aprendeu separado num caso só. (Professora A).

Também as disciplinas propedêuticas possuem essa peculiaridade na medida em que tratam o Direito na integralidade de seus efeitos sociais,

¹³ Segundo Dimoulis (2006, p.269), “o PJ [positivismo jurídico] *stricto sensu* indica como deve se conduzir o destinatário das normas jurídicas segundo os mandamentos das próprias normas”.

interpretando-o criticamente. O que se refere tanto aos estágios quanto às disciplinas propedêuticas, o egresso 7 afirmou: “Acredito que são as que te dão maior bagagem global do direito, pois as dogmáticas são limitadas às leis e sua interpretação, que estão em constante mudança”.

Ao analisar os dados coletados junto aos egressos nessa categoria, evidente se torna a aproximação dela com a fala de alguns professores, que ao citar as práticas educativas mais eficazes na formação profissional, apontam aquelas que proporcionam a compreensão integral do Direito, tanto em seu aspecto técnico-prático quanto sociológico. Destaco aqui a fala do professor G, que leciona disciplinas propedêuticas, segundo o qual o aluno precisa:

[...] compreender a importância desse contexto como um todo, dessas várias facetas que estão associadas ao Direito... Que é o local onde ele se situa e as perspectivas que isso pode gerar em termos de aplicação prática para sociedade, pra vida, pra ele, para os familiares, para quem convive com ele.

A vertente interpretativa das disciplinas propedêuticas também aparece em destaque nas respostas dos bacharéis. O egresso 12 afirma que escolheu as disciplinas propedêuticas “porque são disciplinas com maior capacidade de fazer com que o aluno seja mais crítico, perspicaz à interpretação, seja da origem ou do histórico de um Estado, das leis, da ordem social, da igualdade e de direitos e deveres”. A afirmativa converge para o discurso do professor G a esse respeito, do qual destaco:

Então quando ele vai estudar, por exemplo, as disciplinas propedêuticas, vai estudar a história do pensamento das instituições jurídicas, não é uma disciplina de história para saber que aconteceu um fato, lá atrás, é para ele compreender, das relações de poder que existem entre o direito e a sociedade, da forma como isso é conduzido, como isso se desenvolveu, para entender o contexto em que está hoje, e para entender daquilo que está acontecendo, por exemplo, o que a gente vem discutindo, de reforma trabalhista, reforma previdenciária, qual é o reflexo disso dentro da sociedade, aonde é que isso pode ir, quais são as consequências disso.

Nessa categoria é inarredável citar a tese de Costa (2013), que destaca a importância dos conteúdos propedêuticos no processo de formação dos bacharéis em Direito, mas constata que eles são pouco valorizados pelos alunos que, segundo ela, preferem as disciplinas práticas.

Aqui, verifiquei que 3 (três) egressos, dentro de uma amostra pequena, de 24 (vinte e quatro) respondentes, citaram as disciplinas propedêuticas dentre as que lhes proporcionaram as experiências mais significativas de aprendizagem, o que demonstra certa valorização desse conteúdo pelos bacharéis que participaram da pesquisa.

O egresso 7 citou as disciplinas propedêuticas ao lado dos estágios, o egresso 8 também as citou em conjunto com os estágios, mas também com a pesquisa e, por fim, o egresso 12 as citou junto às disciplinas de direito material. Tais egressos, portanto, valorizaram o eixo prático, sem deixar de destacar as disciplinas propedêuticas, justamente por compreenderem que elas lhes proporcionaram uma visão global, crítica e interpretativa do direito, em estreita consonância com a conclusão de Costa (2013, p. 9), que afirma que essas disciplinas “têm o papel de promover uma visão integrada, crítica e reflexiva dos fenômenos jurídicos e sociais”. Nesse ponto, ressalto o que nos diferencia, os sujeitos pesquisados, já que Costa (2013) realizou a coleta de dados junto a docentes e discentes e eu a realizei com docentes e egressos. É sabido que o amadurecimento pessoal e profissional abre os horizontes de compreensão do ser humano e altera o seu entendimento acerca da relevância das experiências por ele vividas, fator esse que pode ter contribuído para a citação das disciplinas propedêuticas na amostra por mim coletada. Fato é que, qualquer conclusão a esse respeito só poderia ser efetivamente posta com o aprofundamento da pesquisa no âmbito dos egressos, o que, como dito, não foi possível fazer no curso do mestrado. Ouvir os egressos em grupos focais, por exemplo, traria maiores subsídios para afirmativas nesse sentido.

Passo, então, a terceira categoria de análise onde os egressos apontaram algumas disciplinas ou práticas educativas como responsáveis pelas experiências mais significativas de aprendizagem **por identidade com o conteúdo**, justificativa que apareceu tanto em relação aos estágios, quanto em relação às disciplinas de Direito Material e Processual, sendo citada por 4 (quatro) dos 24 (vinte e quatro) respondentes.

Na pesquisa realizada por Volpato (2010), ele aponta que parte dos alunos pesquisados escolheram um professor como referência por seu interesse particular na disciplina, relacionado às necessidades imediatas e

expectativas profissionais futuras. Para ele, quando o professor conta com essa disposição prévia por parte dos alunos tende a alcançar melhores resultados em relação a aprendizagem significativa do estudante. O material coletado neste trabalho, portanto, ganha respaldo no referencial de Volpato, uma vez que os egressos afirmam que escolheram determinadas disciplinas, apontando-as como mais significativas para a sua aprendizagem por identidade com o conteúdo, o que demonstra que a motivação pessoal possui estreita relação com o alcance dos objetivos formativos.

Outra motivação apresentada pelos egressos na escolha por determinadas disciplinas foi **porque foram ministradas por bons professores**, sendo citada por 3 (três) egressos, 2 (dois) deles em relação às disciplinas de Direito Material e 1 (um) de Direito Processual. Destaco, aqui, a limitação para a análise, pois a expressão “bons professores” apresenta um conteúdo intrínseco subjetivo, o que exige uma investigação profunda. Questionei-me: o que determina que alguns docentes sejam chamados de bons professores? Pesquisas futuras, utilizando-se de outros métodos de coleta de dados poderão buscar a compreensão desse apontamento junto aos egressos e, com isso, trazer conclusões sólidas a respeito. Contudo, Urtiaga (2004), em trabalho sobre a cultura docente, mostra que essa definição é uma construção interna de significados, oriundos da apropriação cultural dos alunos, que identificam nos professores valores próprios contextualizados em aula (URTIAGA, 2004), o que reforça a necessidade de investigação acerca da concepção cultural que leva os alunos a estabelecerem tal definição. Mostra-se relevante, entretanto, o dizer de Volpato (2010, p. 103) acerca deste tema:

O professor, no olhar dos estudantes, deve ter respeito, sensibilidade, saber ouvi-los e procurar compreendê-los; deve se preocupar e dar atenção ao desenvolvimento deles; deve ter sólido domínio de conhecimento; deve ter uma visão abrangente, experiência profissional e capacidade de relacioná-la à teoria. Deve saber, também, estabelecer uma boa relação com eles em aula, além de ter atitudes democráticas. Esperam um professor pleno que, além de indicar caminhos, se propõe a conduzi-los e ampará-los na caminhada.

Partindo de Volpato (2010) e também da obra de Cunha (1989), decorrente de tese de doutoramento sobre o bom professor e sua prática, em que verifica que a escolha do bom professor está diretamente ligada à

relação professor-aluno, com ênfase nos seus aspectos afetivos, sem, contudo, desvincular-se das condições básicas de conhecimento da matéria e das habilidades necessárias para organizar e elaborar suas aulas, depreendo-me com a imediata relação dessa categoria com as práticas educativas apontadas como mais eficazes pelos professores, especificamente aquelas relativas ao professor como exemplo, em atitudes e posturas pessoais, bem como, as que respeitam a individualidade dos estudantes. A prática social do professor e o reflexo de sua significação para o aluno mostram-se relevantes à construção da aprendizagem que leva ao ideal de formação perseguido. Assim, o professor, seus exemplos/posturas/atitudes e o respeito com o ser dos estudantes foi aspecto identificado nos dois polos da pesquisa, tanto no discurso docente quanto nas respostas dos bacharéis, o que associado ao referencial teórico, que abarca o tema, demonstra a sua expressividade no processo formativo dos alunos.

Destaco, porém, que ao pesquisar a interferência do discurso do docente na formação crítica do bacharel em Direito e certificar sua relevância no processo de aprendizagem do aluno, Magalhães (2012) **também afirma que isso não significa dizer que a formação por ele mediada foi de caráter crítico e humanístico.** Assim, apesar do indício de que esses egressos tenham correlacionado a atuação do chamado “bom professor” com um ensino jurídico crítico, ante a significação dada por eles para formação profissional crítica, somente o aprofundamento da pesquisa nesse âmbito poderia trazer o aprimoramento da conclusão.

Outrossim, embora Pinto (2013) tenho percebido inquietações dos professores em relação a uma formação pedagógica adequada a uma aprendizagem significativa e crítica dos alunos, a questão da formação não apareceu de forma tão inquietante no discurso dos professores que entrevistei. A professora A foi quem claramente se manifestou a esse respeito, ao afirmar que a aplicação de novas metodologias “é muito complicada para o técnico, em qualquer área, saber fazer toda essa mudança que depende do profissional da pedagogia, do estudo do ensino.” Ela inclusive reclama da ausência de formações pedagógicas lecionadas por profissionais do Direito, declarando que quando elas ocorrem, são realizadas por professores de outras áreas, o que dificulta a aplicação no ensino jurídico.

Se a questão da formação pedagógica está diretamente ligada à figura do bom professor, apontada pelos egressos, é algo que não tive a oportunidade de aprofundar, mas que Volpato (2010) aferiu como um conceito elaborado pelos alunos a partir de uma pluralidade de fatores,

dentre os quais, a didática e a metodologia de ensino por eles utilizada. Dessa feita, pareceu-me que professores pedagogicamente capacitados para o ensino superior, dentro da perspectiva formativa do PPC, poderiam elaborar um processo de aprendizagem significativo de modo a refletir na efetividade da proposta de formação crítica.

Por fim, entre as experiências de aprendizagem mais significativas, os egressos apontaram as atividades de extensão, pesquisa e monitoria, citadas por 3 (três) deles, sendo justificada a escolha por apenas 1 (um) deles, que as destacou **pelo aprofundamento teórico** que lhe proporcionou. Importa dizer que não temos aqui um número expressivo de citações em relação a essa motivação, porém, citar a amostra neste trabalho é importante, afinal, as atividades de pesquisa parecem sempre destinadas à construção de uma carreira acadêmica, quando pode ser também o lócus de estudo adequado ao conhecimento/aprofundamento e domínio teórico de conteúdos que serão utilizados na prática profissional do futuro bacharel.

Por ocasião de sua tese de doutoramento, Volpato (2010, p. 107) declarou que parece haver um potencial de pesquisa nos cursos de Direito, mas conclui que “para que se desenvolva, entretanto, depende da vontade política dos docentes e gestores e das condições econômicas para a viabilização”. Naquela ocasião, um professor entrevistado declarou que a pesquisa é pouco incentivada e fez críticas à ausência dessa cultura no curso de Direito. Fato é que neste trabalho a pesquisa foi citada por 3 (três) dos 24 (vinte e quatro) respondentes, o que dá indícios de demanda para um novo trabalho investigativo que se proponha a analisar o desenvolvimento dessa prática no Curso de Direito da UNESC, já que dez anos se passaram após a pesquisa de Volpato (2007).

Oportuno dizer que, ao lado das atividades de pesquisa, foram citadas as de extensão. Entretanto, é de bom alvitre esclarecer que as Casas da Cidadania da UNESC, onde são realizados os estágios reais de prática jurídica são uma atividade de extensão da Universidade, haja vista que levam para a comunidade local a oportunidade de acesso à justiça ao mesmo tempo em que criam o ambiente adequado à efetivação do PPC, que privilegia uma formação atenta à realidade social e a melhoria da qualidade de vida da comunidade.

No material coletado, porém, verifiquei claramente que os alunos apontam os estágios em âmbito diverso do que fora aqui chamado de atividades de extensão, pesquisa e monitoria, razão pela qual, tais dados são apresentados em momentos distintos. Por fim, destaco não me propor ao aprofundamento dessa motivação, ante a evidente ausência de material

empírico, entendendo por bem relatá-la como fonte para elaboração de futuras pesquisas.

Por derradeiro, importa concluir que, respeitadas as limitações em relação à ausência de aprofundamento dos dados junto aos egressos, o objetivo específico de identificar as experiências de aprendizagem que mais contribuem para a formação profissional crítica foi alcançado. A importância da relação teoria e prática, traduzida principalmente nos estágios de prática jurídica, surge com força nos dois polos da pesquisa, docentes e egressos. Para os sujeitos pesquisados relacionar teoria e prática permite aos estudantes à apropriação do conteúdo e a compreensão de seus efeitos sociais, levando-os a estabelecer posições próprias sobre o que está posto. Tal prática, portanto, converge para o PPC de Direito, o que abre caminhos para sua efetividade.

Outra prática/experiência destacadas tanto por professores quanto por alunos, são as que levam os estudantes à compreensão global/integral do Direito, o que encontra enfrentamentos tanto na histórica estrutura curricular do ensino jurídico, que não privilegia esses saberes, quanto na própria ciência do Direito, positivista, fragmentada, legalista. Tornou-se notório que tantos os professores quanto os alunos verificam a necessidade de superação desse formato de ensino e que quando novas práticas são realizadas nesse sentido, tanto docentes como discentes percebem que a aprendizagem do aluno é significativa e que ele passa a compreender os efeitos sociais da estrutura jurídica vigente, interpretando-a ao ponto de construir uma crítica bem fundamentada.

Ao lado dessas surgem outras experiências de aprendizagem significativamente pautadas pela coerência dos exemplos pessoais do professor, suas atitudes, o respeito à individualidade do estudante, a identidade do aluno com o conteúdo e o protagonismo dele no processo de aprendizagem.

6 CONCLUSÃO

Levando-se em conta os aspectos observados no decorrer do trabalho posso concluir que a pesquisa alcançou os objetivos inicialmente engendrados.

A análise do Projeto Pedagógico permitiu constatar que o Curso de Direito da UNESC está elaborado para uma formação profissional crítica que coincide com aquela referenciada ao longo deste trabalho. Portanto, o primeiro objetivo da pesquisa, de analisar o PPC no que se refere à formação profissional crítica, demonstrou-se imprescindível ao estudo e, uma vez atingido, viabilizou a consecução dos demais.

Na observação e inferência dos dados coletados junto aos docentes e egressos percebi que o entendimento desses sujeitos sobre formação profissional crítica é coerente com o PPC, pois a traduzem em uma formação que privilegia a compreensão profunda dos institutos jurídicos à luz de diferentes entendimentos e nas suas repercussões sociais, primando pelo desenvolvimento de uma consciência cidadã nos estudantes, em direção a uma atuação profissional comprometida com a melhoria da realidade social onde estão inseridos.

Para uma parte dos sujeitos pesquisados, a formação crítica privilegia o conhecimento dos fundamentos do direito em sua complexidade, e possibilita aos estudantes a sua análise e reflexão. Para outra, além disso, a formação crítica também torna o estudante capaz de se posicionar sobre os fenômenos jurídicos e sociais. E ainda, para uma terceira parte deles, essa formação permite-lhes atuar em prol da transformação e melhoria da realidade local em que estão inseridos. Foi possível concluir, porém, que tais significações se complementam, embora nem todos tenham tratado expressamente de uma postura profissional transformadora.

Dessa maneira, em que pese as limitações da amostra coletada junto aos egressos, foi possível alcançar o objetivo de identificar, na percepção dos professores e egressos do Curso, o significado de formação crítica.

Já para o terceiro objetivo da pesquisa, identificar, na visão dos professores e egressos, os limites à efetividade da formação profissional prevista no PPC, observei que o entrave primeiro a ser superado é o desconhecimento do Projeto por professores e alunos, apontado com frequência no discurso docente. A partir dessa limitação, outras questões derivaram, como o distanciamento entre o ensino praticado em sala de aula, muito objetivo (voltado aos exames da OAB e concursos públicos),

e aquele previsto no PPC, que possui um caráter analítico e reflexivo do direito.

Penso, nesse viés, que não se pode esperar que docentes e discentes pratiquem uma proposta que desconhecem. Não se trata, portanto, de um Projeto obsoleto, pelo contrário. Se os seus efeitos são limitados é porque, dentre outros fatores aqui abordados, uma proposta desconhecida não pode empreender resultados transformadores.

No mais, também identifiquei limites relacionados às possibilidades administrativas e financeiras para implementação do PPC, que apareceram em destaque nos discursos analisados. A esse respeito foi enfatizado o regime de trabalho dos professores, já que muitos exercem atividades profissionais paralelas e são remunerados por hora-aula, não possuindo condições de se dedicar integralmente ao ensino jurídico e ao planejamento da proposta.

Há um sentimento docente coletivo de que a operacionalização do PPC não corresponde ao almejado, sendo fator também atribuído a esse fenômeno a ausência de um trabalho pedagógico interdisciplinar e contínuo, que se atente para o estudo de doutrinas jurídicas clássicas e crie as condições coletivas e pedagógicas necessárias à efetividade da proposta profissional crítica.

Em contrapartida, as dificuldades na elaboração de um ensino crítico em disciplinas com conteúdo positivista aparecem evidentes, embora existam alguns esforços docentes para superá-las, eis que procuram problematizar o objeto de estudo e aproximá-lo das experiências cotidianas dos alunos para promover o desenvolvimento de seu potencial crítico.

De outro norte, há o consenso na visão dos professores e dos egressos de que o eixo prático-profissional alcança bons resultados em relação à formação crítica, por possibilitar a aproximação do aluno com as demandas jurídicas assistenciais da comunidade, permitindo uma boa conjugação reflexiva entre teoria e prática.

Os docentes apontaram também limites normativos à efetivação da proposta crítica de ensino, o que acaba por engessar a grade curricular e dificultar a ampliação dos horizontes de ensino, que poderia abarcar a gestão de pessoas, gestão jurídica, bem como a incorporação dos novos direitos ao rol de disciplinas ministradas.

Por fim, docentes e egressos destacaram o papel do professor para a efetividade da proposta crítica e relataram a ocorrência de posturas docentes incoerentes com ela no Curso, principalmente relacionadas à defesa de uma determinada linha ideológica de pensamento, impondo-se

aos alunos posicionamentos próprios que mitigam o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Identifiquei, portanto, um rol não taxativo de limites que desafiam a proposta de formação do Curso e segui a análise em direção às práticas de ensino que mais contribuem com a formação profissional crítica, último objetivo do trabalho. Relato que sobressaíram aquelas que permitem a correlação entre teoria e prática, seguindo-se daquelas que permitem ao aluno uma visão global do direito, com destaque para as disciplinas propedêuticas, bem como, as que permitem o protagonismo do estudante e consideram a sua individualidade no processo de ensino-aprendizagem, pautando-se assim na identidade do aluno com o conteúdo e na coerência do professor em suas atitudes e posturas pessoais.

Por derradeiro, ratifico que os dados coletados e apresentados nesta dissertação demonstram claramente que existem importantes limitações à efetividade do PPC de Direito da UNESC. Arrisco-me a dizer que é preciso conhecer e conversar sobre a base, que é o próprio Projeto, dialogar sobre as práticas interdisciplinares que podem levar à sua efetividade e também ouvir a percepção dos alunos.

A equipe deve apropriar-se do Projeto, compreender o grau de reverberação nos alunos e empreender os meios pedagógicos que permitam o aumento da efetividade da proposta, longe de ideais revolucionários ou distantes das condições estruturais e administrativas do Curso e da Instituição de Ensino.

No mais, o aprofundamento da pesquisa mostra-se adequado, em especial no que tange aos egressos, tal como me referi ao longo do trabalho. A amostrada coletada foi bastante limitada e outras técnicas podem ser utilizadas para ouvir os egressos e melhor explorar suas razões e motivações, o que enseja a realização de novos estudos sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba: IBPEX, 1998.
- _____. PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.
- _____. ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.
- BISSOLI FILHO, Francisco. Das reformas dos cursos de direito às reformas do ensino jurídico no Brasil: a importância dos professores e alunos na discussão das reformas e no processo ensino-aprendizagem. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. (orgs.). **Educação Jurídica**. 2 ed. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

BOVE, Luis Antonio. Uma visão histórica do ensino jurídico no Brasil. São Bernardo do Campo: **Revista da Faculdade de Direito**, Universidade Metodista de SP, v. 3, n.3, p. 115-138, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompila.do.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. **Lei nº. 8.906, de 4 de julho de 1994**. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8906.htm>. Acesso em: 18 abr. 2017.

CASA, Rodrigo Ernani Mesa. **Os desafios contemporâneos do ensino jurídico**. 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba: 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=348876>. Acesso em: 22 mar. 2017.

CINTRA, Antônio Carlos de; et al. **Teoria Geral do Processo**. 30 ed. São Paulo: Malheiros, 2014.

COÊLHO, Ildeu Moreira. Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. In. BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. (orgs.). **Formação do educador**. v. 1 São Paulo: Fundação Editora da UNESP: 1996., p. 17-46.

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil**: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes. 2013. 394 f. Tese (Doutorado), Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3895/20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. São Paulo: **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 97, p. 31-46, São Paulo, mai. 1996. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/372.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Revista Educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, ano XXVII, n. 3 (54), p. 525-536, set./dez. 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DIMOULIS, Dimitri. **Positivismo jurídico: introdução a uma teoria do direito e defesa do pragmatismo jurídico-político**. São Paulo: Método, 2006, v. 2.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FALCÃO, Joaquim. **Os advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1984.

FERREIRA, Mateus de Moura. **O ensino jurídico na pós-modernidade**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de pós-graduação em Direito, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=199596> Acesso em: 10 mar. 2017.

FERRY, Gilles. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31 ed., 2008.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2 ed. Chapecó: Argos, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOLANDA FERREIRA, Aurélio Buarque de. **Dicionário Aurélio**. Disponível em: <<https://contas.tcu.gov.br/dicionario/home.asp>>. Acesso em: 25 abr. 2017.

KOSELLECK, Reinhart. **Crítica e crise: uma contribuição à patogênese do mundo burguês**. Rio de Janeiro: EDUERJ Contraponto, 1999.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. Formação para a docência universitária: uma reflexão sobre o desafio de humanizar a cultura científica. **Revista Portuguesa de Educação**, 25(1), p. 7-27, 2012.

LINHARES, Mônica Tereza Mansur. **Ensino jurídico: Educação, currículo e diretrizes curriculares no curso de direito**. São Paulo: Iglu, 2010.

MAGALHÃES, Daniella Santos. **O ensino jurídico no Brasil: Uma crítica à luz do discurso**. 2012. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9307>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MASCARO, Arnaldo Braga. **Diretrizes, projetos, sala de aula: passos e descompassos da educação jurídica nos cursos de direito do estado de São Paulo**. 2014. 175 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2740>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MASETTO, Marcos Tarciso (org.). **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

_____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 111-140.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática**. 10 ed. Campinas: Papirus, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

PINTO, Daniela Basso Batista. **Ensino jurídico em São Paulo: desafio da formação (a experiência da PUC-SP)**. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Programa de Estudos Pós-Graduados Ciências Sociais), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/3465?locale=en>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

RIO, Josué Justino do; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. **O ensino jurídico e a efetivação do projeto pedagógico do curso de direito:**

para uma formação crítica e humanística. São Paulo: Max Limonad, 2016.

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

_____. **Pensando o ensino do direito no século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, jan./fev./mar./abr. n. 13, 2000. p. 05-24.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UNESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Direito**. Criciúma: 2014. Disponível em:

<http://www.unesc.net/portal/resources/official_documents/10363.pdf?1406125187>. Acesso em: 25 abr. 2017.

URTIAGA, Maria Elizabeth de Oliveira. **A mediação da cultura docente na formação médica**. Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2004.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho. **A formação do professor do ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Vol. I, Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), 1960.

_____. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.
2 v.

VOLPATO, Gildo. **Profissionais liberais e/ou professores? Compreendendo caminhos, representações e avaliação da docência na educação superior.** 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo: 2007.

_____. **Profissionais liberais professores: aspectos da docência que se tornam referência na educação superior.** 1 ed. Curitiba: CRV, 2010.

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

_____. **Uma nova didáctica para o ensino universitário:** respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior. Santiago de Compostela: U. Porto, 2006.

ZANK, Claudia; et al. O significado de crítica e sua relação com a concepção de educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 851-877, set./dez. 2015.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os professores

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
Mestranda: Morgana Bada Caldas
Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato
Data.....

1. Fale sobre seu ingresso na universidade como professor(a). Há quanto tempo leciona no Curso de Direito da UNESC e em qual(is) disciplina(s)?
2. Por que decidiu e como se deu?
3. Quais as práticas educativas no ensino jurídico que você entende mais eficazes para a formação profissional do estudante?
4. O que você pensa sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC?
5. Para você, quais são os limites na efetividade do PPC de Direito da UNESC?
6. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC pretende oportunizar uma formação profissional crítica aos egressos. Como você define uma formação profissional crítica?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos egressos

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
 Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
 Linha de Pesquisa: Formação e Gestão em Processos Educativos
 Mestranda: Morgana Bada Caldas
 Orientador: Prof. Dr. Gildo Volpato
 Data.....

QUESTIONÁRIO

Ano em que você concluiu a Graduação em Direito:	
Sexo:	() F () M
Idade atual:	

1. Exerce ou exerceu atividade profissional jurídica após a conclusão do bacharelado em Direito?
 () Sim () Não
 - 1.1 Em caso positivo, qual (is)?

2. Você identificou limitações em sua formação no Curso de Direito?
 () Sim () Não
 - 2.1 Em caso positivo, qual (is)?

3. Quais as disciplinas ou práticas educativas que você considera responsáveis pelas experiências de aprendizagem mais significativas que você teve durante o curso?
 - 3.1. Por que você as escolheu?

4. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNESC pretende formar profissionais críticos. O que você entende por profissionais críticos?

5. Para você, o Curso de Direito da UNESC é crítico? Por quê?