

ROSEMARY CARDOSO CABRAL

O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO:

A VISÃO DOS ALUNOS

PUC-CAMPINAS

2006

ROSEMARY CARDOSO CABRAL

O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO:

A VISÃO DOS ALUNOS

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Orientadora: Profa.Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

PUC-CAMPINAS

2006

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Autor (a): CABRAL, Rosemary Cardoso.

Título: "O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE DIREITO: A VISÃO DOS ALUNOS"

Orientador (a): Profa. Dra. Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho

Dissertação de Mestrado em Educação

Este exemplar corresponde à redação final da
Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-
Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

Data: 25/08/2006.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Eugênia L. M. Castanho



Profa. Dra. Ana Maria Melo Negrão



Profa. Dra. Vera Lúcia de Carvalho Machado



Aos meus filhos adolescentes pelo
orgulho que demonstram sentir de mim.

“E preciso amar as pessoas como
se não houvesse o amanhã”

Renato Russo

AGRADECIMENTOS

À Profa.Dra.Maria Eugênia L.M.Castanho,
Orientadora carinhosa, exigente, mãe.

À Profa.Dra.Ana Maria Melo Negrão,
Amiga incondicional, pela confiança de sempre.

À Prof.Dra. Vera Lúcia C.Machado,
Pelo tempo dispensado a mim, apesar do pouco contato.

Aos meus pais,
Pela minha vida e pela minha formação como pessoa.

Aos meus irmãos, cunhados, sobrinhos e amigos.
Pela admiração e carinho.

Ao Adílson,
Pelo amor.

Ao Unisal,
Por todo apoio.

RESUMO

CABRAL, Rosemary Cardoso. *O trabalho docente no curso de Direito: a visão dos alunos*. Dissertação de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006. 147f. Orientadora: Profa.Dra.Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Baseado na Linha de Pesquisa **Universidade, Docência e Formação de Professores**, este trabalho apresenta como ponto principal a preocupação com a prática docente numa Instituição de Ensino Superior na cidade de Campinas/SP. Partindo do princípio de que houve um grande aumento dos cursos jurídicos e, conseqüentemente, aumento da contratação de professores de educação superior, foi feito um estudo junto aos alunos do quinto ano da faculdade de Direito mencionada para saber qual a análise que eles fazem sobre a didática dos seus professores e como está, na visão deles, o processo ensino-aprendizagem. Também foram ouvidos alguns professores – os mais citados pelos alunos como sendo os melhores – e foram feitas comparações a respeito das suas opiniões e as dos alunos. O resultado foi surpreendente, tanto os alunos quanto os professores têm idéias e opiniões muito parecidas e ficou claro que o que mais se valoriza em um curso jurídico é o tradicional, tanto em relação à metodologia utilizada nas aulas (preferem a aula expositiva) quando às avaliações. Com esse estudo, foi possível identificar o que pode ser mudado ou não e como o professor deve agir diante de alunos tradicionais e as possibilidades de mudança desse quadro para uma situação de maior busca da aprendizagem.

Termos de indexação: Didática; Professores; Direito; Tradicional; Processo ensino-aprendizagem; Educação superior.

SUMMARY

CABRAL, Rosemary Cardoso. The teaching work in the course of Right: the vision of the pupils. Dissertação de Mestrado in Education, Pontifical University Catholic of Campinas, 2006. 147f. Orienting: Profa.Dra.Maria Eugênia de Lima e Montes Castanho.

Based in the Line of Research Universidade, Docência e Formação de Professores, this work presents as main point the concern with the practical professor in an Institution of Superior Education in the city of Campinas/SP. Leaving of the principle of that it had a great increase of legal courses e, consequently, increase of the act of contract of professors of superior education, was made a together study to the pupils of the fifth year of the mentioned law school to know which the analysis that they make on the didactics of its professors and as she is, in the vision of them, the process teach-learning. Also some professors had been heard - the most cited for the pupils as being the best ones - and had been made comparisons regarding its opinions and of the pupils. The result was surprising, as much the pupils how much the professors have ideas and opinions very seemed and were clearly that what more if values in a legal course is the traditional one, as much in relation to the methodology used in the lessons (they prefer the lesson expositive) when to the evaluations. With this study, he was possible to identify what he can be moved or not and as the professor must ahead act of traditional pupils and the possibilities of change of this picture for a situation of bigger search of the learning.

Terms of indexation: Didactics; Professors; Right; Traditional; Process teach-learning; Superior education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	14
2.1 A prática docente no ens. Superior: O cotidiano da sala de aula universitária	15
2.2 Inovações na metodologia de ensino na Universidade brasileira	20
2.3 A avaliação no ensino superior: ensino-pesquisa	24
2.4 O ensino jurídico no Brasil	32
2.5 A formação do professor do ensino jurídico	37
3 BUSCANDO A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS	41
3.1 Interpretação do perfil sócio-cultural do estudante de Direito do Unisal	42
3.2 Interpretação perfil e da prática docente do professor de Direito do Unisal .	66
4 ANÁLISE CRÍTICA DAS RESPOSTAS BASEADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	104
4.1 Análise divergências de opiniões entre as turmas de alunos quintanistas ..	105
4.2 O que alguns dos professores mais citados pensam sobre a sua própria prática pedagógica.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
6 BIBLIOGRAFIA	130
7 ANEXOS	136
ANEXO 1 - Questões aplicadas aos alunos dos quintos anos do curso de Direito do Unisal/Campinas	137
ANEXO 2 - Questões aplicadas aos professores mais citados nas respostas dos questionários respondidos pelos alunos dos quintos anos do curso de Direito do Unisal/Campinas	147

1 INTRODUÇÃO

A prática pedagógica do professor dos Cursos de Direito, muitas vezes visto como mero transmissor de conhecimentos específicos e sem formação didático-pedagógica, foi o objeto de estudo desta pesquisa. É importante saber como esse professor consegue desempenhar bem (ou não) seu papel em sala de aula, uma vez que não tem formação didática para tal função; por isso mesmo, são vistos, por muitas pessoas, apenas como juristas que se 'aventuram' em uma sala de aula mantendo sempre o mesmo padrão de prática pedagógica como, por exemplo, aulas expositivas cansativas e sem nenhuma novidade ou preocupação em despertar o interesse e o prazer do aluno para a disciplina ministrada.

Como professora há mais de 15 anos, já vinha percebendo a falta dessa preocupação por parte de muitos professores, de todos os níveis, cursos e formas de instituição. A ansiedade se tornou maior ao observar as deficiências geradas nos alunos dos cursos de Direito em virtude da falta de formação didático-pedagógica por parte de alguns jovens professores e da falta de percepção por parte de outros (há mais tempo na carreira) em reconhecer que precisam de uma formação específica e constante. É comum perceber-se um professor com mais de 30 anos de magistério em instituições conceituadas como a Puc-Campinas, por exemplo, declarar-se surpreso ao perceber que não fazia idéia de como solicitar de forma clara um seminário, assim como orientar o aluno e avaliar sua apresentação.

Tal preocupação se acentuou quando cursava a faculdade de Direito. Muitas vezes, eram contratados docentes recém-formados como substitutos de professores mais experientes e a diferença era facilmente verificada. Não havia nenhum preparo (teórico ou prático), assim, as aulas ministradas eram de baixa qualidade com rendimento muito menor do que o esperado e o necessário.

Um dos motivos da necessidade de contratação de profissionais inexperientes é a notória proliferação dos cursos de Direito, fato que traz também algumas vantagens à população excluída de um curso superior público - já que passam a ter a possibilidade de cursar uma faculdade - mas que está sendo repensado pelas autoridades competentes que tentam encontrar meios mais eficazes de manter a qualidade da formação superior, começando por professores mais bem qualificados.

Qualquer professor deve ter em mente o respeito pelo aluno no que se refere a preparar uma boa aula, ter consciência das dificuldades e das expectativas da classe e tentar, com bastante garra, superar essas expectativas. Porém, essa mentalidade somente se adquire pela vontade de formar honestos cidadãos e bons profissionais, o que é uma das premissas necessárias a um bom professor.

Assim, os cursos tendem a não proporcionar ao aluno aquilo de que ele necessita para ser um bom profissional, desenvolvendo-se bem no mercado de trabalho que está cada vez mais competitivo, especialmente nas carreiras jurídicas cujos cursos proliferam rapidamente.

Esse estudo foi extremamente prazeroso; primeiro porque a coleta de dados foi feita com os próprios alunos do curso no qual trabalho que puderam se colocar no desejo de obter respostas aos seus anseios e, em segundo lugar, porque é um tema fascinante que só pode proporcionar melhoras nas práticas docentes, quando observadas com atenção e até mesmo uma certa dose de compreensão da necessidade de aprimoramento didático.

Essa coleta de dados foi realizada por meio de um questionário com 38 (trinta e oito) questões, sendo 28 (vinte e oito) fechadas e 10 (dez) abertas. São perguntas

que se iniciam com o perfil sócio-econômico do aluno a fim de nos localizarmos sobre a situação dos alunos e podermos analisar a interferência desse perfil nas respostas sobre a prática docente; em seguida, passamos para as questões diretamente relacionadas com o curso, os professores e suas maneiras de ministrarem as aulas.

Um dos objetivos desta pesquisa é detectar possíveis falhas no ensino jurídico a fim de que elas possam ser, de alguma forma, divulgadas e sanadas contribuindo para um maior e melhor aproveitamento por parte dos alunos que muito se esforçam para conseguir um diploma; muitas vezes, deixando de lado algumas necessidades pessoais para poder concluir o curso. O que mais se espera, então, é que tais pesquisas, estudos e análises produzidos neste trabalho tragam novidades para o ensino do Direito; que professores possam, a partir da leitura dos resultados e conclusões obtidos, rever seus métodos (se estiverem defasados e ineficientes) e trazer contribuições substanciais para o aprendizado dos alunos.

Para tanto, foram aplicados questionários aos alunos do último ano do curso para saber da sua satisfação ou não com as aulas recebidas e os pontos – na visão desses discentes - que podem ser mudados pelos professores a fim de lhes proporcionar maior interesse; além de um questionário com alguns dos professores mais marcantes para saber até que ponto esse professor se considera atualizado, dinâmico e, mais importante, disposto a conhecer o novo e valorizar o aprendizado do seu aluno.

O trabalho está dividido em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais.

No primeiro capítulo, foram levantados os pressupostos teóricos, as idéias já discutidas sobre o tema pesquisado na dissertação. Conhecemos um pouco do que pensam os especialistas em Educação sobre a formação do professor universitário e sua prática na sala de aula, bem como as inovações, formas de avaliação e a valorização da pesquisa como meio de aquisição de conhecimento de forma mais democrática e produtiva.

No segundo capítulo, há a interpretação dos dados coletados nos questionários aplicados aos alunos quintanistas que mostraram pontos de vistas diversificados entre as duas classes questionadas (5•A-vespertino e 5•B-noturno). As questões constantes desses questionários indagam sobre o perfil sócio-cultural do estudante de Direito do Unisal e ainda sobre o que os estudantes pensam em relação à ação didático-pedagógica dos seus professores em sala de aula.

No último capítulo, o terceiro, foi feita uma análise crítica sobre as divergências de opiniões encontradas nas respostas dos alunos de salas diferentes e o que os professores mais citados nos questionários pensam sobre a sua própria prática pedagógica.

Dessa forma, foi possível perceber que, no geral, os quintanistas do curso de Direito pesquisado estão satisfeitos com o curso recebido. Indicam algumas falhas, fazem algumas ressalvas, mas consideram que estão sendo bem preparados para o mercado de trabalho que deverão enfrentar ou, muitos deles, já estão enfrentando.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A prática docente no Ensino Superior (o professor em foco)

Muito se tem discutido sobre as práticas docentes universitárias tentando, de certa forma, comprovar que o modelo de aula rígida como existia desde os tempos da Antiguidade deve ser repensado, pois, traz como característica principal do professor aquele que repassa um conteúdo indiscutível a ser memorizado pelo aluno passivo que deve fazer exercícios, avaliações, deve ser controlado e castigado, é a aula expositiva, "... enfim, uma estrutura rígida de funcionamento do processo ensino-aprendizagem: um modelo que acaba de completar 500 anos" (Anastasiou, 2004, p.60). É chamada, por Anastasiou, a pedagogia da manutenção.

"O professor ... deixou transparecer em sua prática uma outra perspectiva de ensinar, aprender e pesquisar" (Veiga et al, 2002,p.180), pretende, hoje, muito mais; deseja com seu aluno uma relação de intensa aprendizagem, o que significa a expansão do espaço da sala de aula convencional para outros que também possibilitem a produção do conhecimento. Qualquer lugar ou momento em que se perceba a possibilidade de aprendizagem, deve-se considerar como aula universitária e o professor poderá estar desempenhando o seu verdadeiro papel de facilitador e não de mero transmissor de conhecimentos por meio de 'palestras' que devem ser copiadas e memorizados. O professor universitário hoje pretende (ou deveria pretender) mostrar um novo mundo ao aluno, um mundo, aliás, que deve estar sempre ligado à prática, ao campo de trabalho que será desenvolvido por este estudante. Sendo assim, um laboratório, um fórum, um escritório, um hospital serão excelentes "salas de aula" para aquele que é o professor preocupado com o seu aluno. (Masetto, 2004, p.83)

A preocupação com a relação entre a teoria e a prática está cada vez mais presente no trabalho docente que vincula os temas desenvolvidos em aula ao social. Tempos atrás, a graduação era suficiente para o bom desempenho do graduando que já era considerado capaz de desenvolver sua via profissional sem necessidade de uma educação continuada, o curso universitário era o começo e o fim de sua formação, necessitando, no máximo, de um estágio. Hoje, a realidade é bem outra, aquele que não se atualiza não tem condições de se manter no mercado de trabalho. Por esse motivo, a abordagem conteudista passa a ser questionada e em seu lugar surge a defesa, pelo capital, do desenvolvimento das competências, o que só pode acontecer a partir de uma educação flexível e continuada já que o mercado de trabalho está em permanente transformação. “Assim, a formação profissional passa a exigir capacidade para lidar com a incerteza, com a novidade e para tomar decisões rápidas em situações inesperadas”. (Kuenzer, 2004, p.18)

Dessa forma, as práticas pedagógicas também assumem um novo caráter metodológico, já que não só o mercado de trabalho está sendo mais exigente, como também a própria sociedade apresenta necessidades específicas e em constante mudança exigindo dos cursos de graduação e, conseqüentemente, do professor universitário práticas pedagógicas diretamente relacionadas com a atualidade, longe daquelas aulas que só exigiam memorização. Hoje, o professor universitário pretende desenvolver no aluno a criticidade, a criatividade para

...estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (Masetto,2004, p.85)

É preciso tomar cuidado, no entanto, com a idéia de que acompanhar as transformações da sociedade significa seguir modismos, o que, aliás, tem estragado muito a educação no Brasil. Tem-se uma cultura estranha de copiar o que dá certo em outros países e, como se fosse uma nova tendência de sapato para a próxima estação, a 'moda' de lá é trazida para cá sem a devida análise, aperfeiçoamento, preparação dos profissionais diretamente envolvidos no processo. Masetto (2004, p.86) é muito claro ao afirmar que acompanhar a evolução da sociedade implica, na verdade, seguir práticas educacionais mais eficientes e eficazes para cada momento, cada situação e cada sociedade sem, no entanto, desprezar os princípios básicos do ensino universitário.

Entre esses princípios está a predisposição do aluno em buscar autonomia, em ser agente no processo de aprendizagem, sem depender exclusivamente da ação do professor; deve ter a certeza da necessidade da formação continuada como forma de dominar conhecimentos. Nesse processo, é de extrema importância a ação do professor que também deve se manter atualizado e dinâmico para contribuir com seu aluno nessa busca de autonomia e proporcionar debates, críticas, conversas que levarão o estudante às análises críticas necessárias ao seu bom desenvolvimento e desempenho profissional. O professor passa de "ensinante" a "que está com". (Masetto, 2004, p.89)

O aluno deve, a todo momento, se sentir parte do processo de aprendizagem; deve perceber que as suas experiências de vida estão intimamente ligadas aos conhecimentos a serem adquiridos e, em parceria com o professor, construir seu conhecimento.

Uma das formas de se avaliar o professor é, justamente, observando a capacidade que ele tem de proporcionar tais parcerias com os alunos; a interação entre eles é de fundamental importância para o bom desenvolvimento das aulas e para a aquisição de conhecimentos. Essa interação pressupõe liberdade, porém, não uma liberdade desregrada ou que cause constrangimentos; esse professor dá a liberdade para o aluno pensar, questionar, duvidar. Não se pode confundir isso com o tal professor bonzinho, o que deixa tudo, que é “legal”, que é amigo como se fosse um dos alunos; a liberdade aqui falada é a da autonomia.

Para se conseguir essa autonomia, é necessário que haja exigência. O professor exigente é, normalmente, aquele mais querido pelos alunos, pois, percebem respeito por parte dele e notam que a questão afetiva nesse caso leva a um compromisso maior do professor para com seus alunos. Sendo assim, o bom professor sempre demonstra o prazer em ensinar, o que leva o aluno a ter mais gosto pelos estudos e por aquela aula. Esses alunos, normalmente, dão preferência ao professor exigente, sabem que serão melhor atendidos por este que por aquele considerado o bonzinho mas que, muitas vezes, não demonstra respeito ou vontade de ver o progresso intelectual e o sucesso na vida profissional do seu aluno.

Além de ser exigente, o docente deve deixar bem claros os objetivos estabelecidos para cada disciplina, cada aula, cada conteúdo.

É preciso que o professor se pergunte como tornar importante e única cada atividade, cada tarefa, cada proposta para a vida de seu aluno. Como instalar de fato nos alunos aqueles ideais amplos e generosos discutidos nas primeiras reuniões de planejamento. (Castanho, 1991, p.57)

Grande importância se dá também ao professor que exercita a criticidade em sala de aula, o que não é nada complicado de se fazer, basta praticar a análise das suas práticas periodicamente e dar atenção às possíveis observações feitas pelos discentes. Um professor crítico nunca organizará seu conteúdo programático sem ter uma visão mais real do perfil dos alunos que irá receber e não se basear em um “*interlocutor imaginário*, ... criado por sua fantasia” (Morais, 2002, p.69s), devendo, inclusive, alterar seu plano de ensino se perceber engano na análise anterior; tal prática é, normalmente, vista com bons olhos pelas instituições de ensino que preferem profissionais atualizados e atentos ao perfil do discente com quem deve trabalhar; e vai além, não só permite como também incentiva o seu aluno a que também seja crítico; lógico que de forma educada e respeitosa. Será um excelente exercício de cidadania a permissão para a colocação do ponto de vista do discente.

O professor deve estar disposto a encaminhar seus alunos para o pensamento, para a leitura, para a tomada de posição em relação não somente às aulas, às metodologias utilizadas pelo professor, à instituição, ao programa desenvolvido em cada disciplina, mas também – e, talvez, principalmente – com relação à sociedade em que vive; em relação ao mundo profissional ao qual em breve estará inserido. Não cabe mais nos tempos de hoje, um professor que se considera a estrela e que não permite colocações ou divergências de opiniões. O Prof. Régis de Moraes foi bastante feliz ao valorizar a participação do aluno:

A passividade discente será sempre desastrosa, à medida que torna crônica certa indefinição de caráter, certa pusilanimidade intelectual. Em situações mais agudas, chegam a entremostrear distorções emocionais, às vezes causadas por uma autoritária educação no lar ou nas escolas elementares, principalmente. Se o aluno quer crescer na sua vida escolar, ou se ao menos os seus professores querem orientá-lo para isso, a *participação* tem de ser o lema da relação *ensino-aprendizagem*. (2002, p.69)

O professor universitário precisa ter consciência da sua importância na formação moral e intelectual dos discentes e vai além, não só permite como também incentiva o seu aluno a que também seja crítico; lógico que de forma educada e respeitosa. Será um excelente exercício de cidadania – tanto para o professor como para o aluno – a permissão para a colocação do ponto de vista do discente e a valorização desse aluno como ser que pensa, analisa, reflete e conclui e que, por meio desse exercício poderá fazer diferença na sociedade atual, tão repleta de egoísmo, individualismo e discriminações.

Para tanto, precisa estar sempre atento às suas práticas pedagógicas que devem ser desenvolvidas com criatividade a fim de facilitar o desenvolvimento da criatividade nos seus alunos e conseguir desafiar todos os “concorrentes” da educação que aparecem constantemente, obrigando o professor a se desdobrar de várias formas para atrair a atenção dos alunos e, de fato, levá-los à construção do conhecimento. Para Maria Eugênia Castanho “Se o professor é criativo em sua prática pedagógica, pode-se supor que terá condições mais favoráveis para desenvolver a criatividade de seus alunos.” (2002, p.78)

2.2 Inovações na metodologia de ensino na Universidade brasileira

Há muitos estudos que tratam das formas de ensinar na Universidade. O curioso é que a maioria deles leva a conclusões muito parecidas sobre como os cursos de nível superior estão desenvolvendo suas práticas pedagógicas de forma muito parecida ou até mesmo igual. O pior é que são práticas que remontam desde o

Império, quando ainda os jesuítas detinham o poder da educação no Brasil e em Portugal.

A chamada aula expositiva tradicional – pregada pelos jesuítas - é a mais comum e mais aceita pelos estudantes universitários que se colocam resistentes às inovações nesse campo; preferem ser meros espectadores acreditando ser essa a melhor forma de aprender, esquecendo-se de que o conhecimento da ciência nunca estará acabado e que o universitário pode e deve contribuir para novas descobertas. Muitos deles contentam-se em ser os pacientes no processo de aprendizagem enquanto que o mais importante seria a passagem para novos mundos, novas possibilidades de análises com a pesquisa construindo, juntamente com o professor, a sua aprendizagem que é, hoje, elemento essencial para o bom desenvolvimento de qualquer curso de graduação ou pós-graduação. Infelizmente, nota-se que na graduação a pesquisa é pouco utilizada, ela está presente com maior ênfase nos cursos de pós-graduação.

Nesse sentido MIGUEL REALE (1986, p.107) endossa a exigência de um ensino jurídico permanentemente ligado aos processos axiológicos e históricos, econômicos e sociais:



A busca do essencial e do concreto surge, assim, como uma exigência indeclinável dos novos tempos. Há um chamado vivo para a Filosofia do Direito, porque está em jogo o destino mesmo das hierarquias axiológicas de cuja estabilidade os códigos eram ou ainda se pretende sejam reflexos. No incessante renovar-se das normas jurídicas, o direito que se quer ou que se espera, passa a ganhar terreno sobre o direito que se tem e que se ama. Uma atitude inquieta de 'jure condendo' prevalece sobre as tranqüilas ponderações de 'jure condito' de sorte que a Ciência do Direito toda ela está imersa na problemática do futuro, o que quer dizer do destino humano, em geral; donde a impossibilidade de uma Ciência Jurídica ausente, distante dos conflitos que se operam no mundo dos valores e dos fatos.

Infelizmente, nota-se que na graduação o questionamento filosófico, fático e axiológico ainda é tímido, bem como a pesquisa é pouco utilizada, ela está presente com maior ênfase nos cursos de pós-graduação, incentivada por órgãos como a CAPES que valoriza as publicações e as pesquisas.

Para esses alunos, o bom professor é somente aquele que dá palestras fabulosas possibilitando anotações das explicações e comentários que facilitam na hora da prova porque encontram tudo bem explicado e fica fácil de se decorar e ir bem na avaliação. (Anastasiou, 1998,24) São, ainda, características de um professor considerado de qualidade superior pelos alunos aquele que, segundo levantamento de dados feito por Anastasiou (1998, p.32)

demonstra domínio do conteúdo; tem capacidade de explanação: domínio de oratória; usa tom de voz adequado, seqüência de idéias, etc.; ...; faz a explanação da matéria sem interrupção; dá espaço para perguntas no final da aula, utiliza exercícios-modelo (algumas disciplinas); indica exercícios similares aos modelos apresentados para os alunos.

Para os professores universitários - em geral, grandes conhecedores da disciplina que ministram - que praticam somente esse tipo de aula, um dos motivos da manutenção da tradição é a falta de matérias pedagógicas na sua formação universitária, sendo assim, eles só poderão mesmo reproduzir o que já conhecem, o tipo de aula que foi aplicada durante a sua graduação e até mesmo durante a sua pós-graduação. E a prática do chamado professor catedrático “aquele que é capaz de dar aulas e aulas sem consultar qualquer material, sem precisar fazer qualquer planejamento, chegando a perguntar aos alunos onde havia parado na aula anterior”. (Anastasiou, 1998, p.24)

Subsidia a reflexão a explicitação do professor Celso dos S. Vasconcelos em seu artigo **Aula Expositiva: ainda existe espaço para ela?** (1994) por meio do qual o autor chama a atenção do professor para a possibilidade de uma aula expositiva que traga resultados satisfatórios , cujo fragmento se segue:

O educador compreende que não é ele que 'deposita' o conhecimento na cabeça do educando. Por outro lado, sabe que não é deixando o aluno sozinho que o conhecimento 'brotará' de forma espontânea. A ação expositiva do professor, portanto, deve visar: a) Provocar: colocar o pensamento do aluno em movimento. (...) Assim sendo, vai ter condições de processar as informações e aproveitá-las; b) Dispor: objetos, elementos, situações (...) para possibilitar respostas aos problemas suscitados e superar a contradição entre sua representação e a realidade; c) Interagir: com a representação do sujeito (...) acompanhar o percurso de construção. Se a capacidade analítica do educando não for muito longe, o professor deve entrar, estabelecendo novas contradições entre a representação sincrética do sujeito e os elementos do objeto.

Outra possibilidade da manutenção de tal prática pode estar diretamente ligada ao fato de, muitas vezes, faltar ao professor humildade para reconhecer que não é o dono do saber, levando à centralização da transmissão do conhecimento e não à valorização da busca e construção desse conhecimento pelo próprio aluno; lógico, sempre acompanhado pelo professor. A reprodução do sistema é evidente, deixando de lado as possibilidades de ampliação da mente dos alunos, de novas descobertas e não se preocupando com a sua própria atualização nas questões didáticas; demonstrando, dessa forma, total descompromisso com a sua profissão e com a Instituição.

Os pensadores Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, na obra *A Reprodução* (1992), tematizam o ensino superior reproduzindo as características básicas da estrutura social e do poder, impondo a manutenção do "status quo". Os docentes das universidades, inseridos na classe dominante, têm o controle dos significados culturais simbólicos, que veicula o poder entre eles e os universitários, reiterando

a estratificação social. Uma elucidativa abordagem a este estudo é a bagagem trazida pelos alunos, ou seja, a valorização do capital cultural responsável pelo seu bom ou mau desempenho. Nessa dimensão, o insucesso em um curso universitário é conseqüência de baixo nível de escolaridade, enquanto os que trazem um significativo cabedal cultural obtêm mais possibilidades de êxito. Nesse sentido, o docente se exime de qualquer responsabilidade, pois ministra a sua aula reproduzindo o que vivenciara nos bancos acadêmico e justifica que fez a sua parte, ou seja, ensinou, esquecendo-se de que o processo é ensino-aprendizagem. De nada adianta um ensino dogmático, se não atinge a aprendizagem. Em face de a escolarização superior ser considerada a base para uma mobilidade social, capaz de intervir na sociedade, a educação superior, em especial, na graduação em Direito, não pode jamais se configurar como um processo de reprodução.

Infelizmente, essa prática enraizada e a falta de preparo pedagógico dos professores de Ensino Superior parecem ser aprovados por aquelas Instituições de Ensino Superior (IES) que se limitam a contratar o professor, observando seu currículo somente com relação aos cursos concluídos, títulos alcançados e grau de conhecimento do conteúdo a ser ministrado; ainda pior é quando essa IES não se preocupa em preparar o professor pedagogicamente; deveria sistematizar possibilidades de crescimento didático por meio de projetos pedagógicos coletivos e preparação de cursos de acesso ao conhecimento de novas práticas pedagógicas e valorização da pesquisa e da extensão.

2.3A avaliação no Ensino Superior

Avaliação é um instrumento criado para a medição do conhecimento adquirido pois “... foi o meio de que valeu a escola para saber se os objetivos do ensino, tal como planejados, foram atingidos em relação ao aluno.” (Castanho, 2004, p.159s); porém, apesar de apresentar problemas, interessa às classes dominantes, já que por meio dela, seus filhos poderão se manter em grau mais elevado em detrimento das classes populares que, muitas vezes, são “expulsas” da educação por esse processo que em nada se relaciona com essa população.

A avaliação - em todos os níveis escolares - é sempre motivo de discussão entre alunos, pais, profissionais da educação e instituições, apesar de ser aceita pela população em geral em virtude da chamada *cultura da avaliação* já arraigada na sociedade atual. É uma situação pela qual todos os estudantes já passaram e continuam passando, cada um de uma forma diferente, com um intuito diferente; mas sempre há e haverá momentos em toda vida do ser humano - não só como estudante - em que será avaliado; a grande dificuldade, talvez, esteja na forma como isso se dá e na intenção com que é aplicada. Segundo Perrenoud,

Avaliar é – cedo ou tarde – criar hierarquias de excelência, em função das quais se decidirão a progressão no curso seguido, a seleção no início do secundário, a orientação para diversos tipos de estudos, a certificação antes da entrada no mercado de trabalho e, freqüentemente, a contratação. Avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativo e autônomo para outros... como, dentro dessa problemática, sonhar com um consenso sobre a forma ou o conteúdo dos exames ou da avaliação contínua praticada em aula? (1999, p.9)

A história mostra que a avaliação escolar remonta do século XVII, quando nasceram os colégios e até hoje permanece, em muitos casos, sem alteração na forma de quando se iniciou, valorizando a hierarquia e a nota.

Uma dessas formas de se avaliar que ainda persiste – a mais comum – é a prova. Muito cuidado se deve tomar na formulação das suas questões. Elas devem ser coerentes com o conteúdo ministrado assim como com o grau de complexidade, equiparando-o ao das aulas ministradas; sem isso, elas servirão de tortura, de pressão, de castigo, de vingança por parte de profissionais que não tenham muita consciência do seu real valor no processo ensino-aprendizagem.

Cada tipo de prova traz pontos positivos e pontos negativos que devem ser observados e pesados pelo professor ao formular as questões a fim de que não ultrapasse a real necessidade de sua aplicação e que fique claro o objetivo que se pretende. Ela pode ser oral, dissertativa, objetiva ou prática. (Bordenave e Pereira, 1993, p.281 e 282)

A prova oral é um tipo de avaliação que está intimamente ligada ao emocional; apesar de ser um excelente instrumento de observação da capacidade de expressão oral do estudante, ela pode também proporcionar um grau de estresse tamanho que o avaliado não consiga falar; se há alguma incompatibilidade entre examinador e examinado a situação se torna ainda mais insustentável.

A dissertação é uma das modalidades mais utilizadas de prova. Por meio dela, é possível perceber a capacidade de síntese, de análise, de formulação de frases e construção de idéias com coerência e coesão. Pode ser problema quando o aluno não entende bem os objetivos a que se propõe e acaba por divagar sobre outros assuntos não pertinentes à questão solicitada e foge ao que é proposto; assim, este estudante acaba se expondo de uma forma não positiva, já que demonstra ter dificuldade em compreensão de texto (a questão) ou não consegue transmitir o conhecimento adquirido ou não adquiriu conhecimento. Deve-se ressaltar a idéia

de que o professor deve estar muito atento à formulação da questão evitando ambigüidades que podem prejudicar no entendimento da proposta.

As questões de uma prova objetiva devem ser muito claras e bem relacionadas com o conteúdo amplamente estudado; em virtude dessa clareza, o estudante se sente mais a vontade em realizar uma prova desse tipo; porém, se não estiver apropriada à faixa a que se destina, será também um grande problema para o educando.

E, por fim, as provas práticas que indicam uso de equipamentos ou não; podendo ser, simplesmente, a solução de algum problema relacionado com o conteúdo estudado. Por seu intermédio, é possível perceber se o estudante está apto a aplicar na prática o que conheceu na teoria.

O intuito com que a avaliação é empregada é um ponto que deve ser reforçado e se apresenta como fator de grande preocupação já que, muitas vezes, serve de instrumento de terrorismo por parte do docente a fim de se conseguir silêncio, atenção e boas notas na prova. Segundo Luckesi, “Quando o professor sente que seu trabalho não está surtindo o efeito esperado, anuncia aos seus alunos: ‘Estudem! Caso contrário, vocês poderão se dar mal na prova.’” (1998, p.18 e 19)

Não se pode, pois, diante desses fatos, ignorar a questão das alterações que a sociedade sofre em virtude da velocidade com que as novidades nesse mundo globalizado aparecem. O professor não pode ser o único responsável por tais atitudes; estudando sobre a formação do docente, é possível confirmar a falta de preparo com que ele entra no mercado de trabalho e, ainda, a falta de possibilidades em acompanhar as mudanças por que passa a educação. As exigências são cada vez maiores e diferenciadas e os interesses dos alunos

também; assim, vê-se na fala desses professores uma atitude desesperada de conseguir algum resultado, que seja, ao menos, a nota necessária para a aprovação; o que é, segundo o próprio Luckesi (1998), a grande preocupação dos pais que comparecem às reuniões, geralmente, apenas para saber se o filho foi aprovado ou não e se limitam a considerar problema escolar somente casos de nota baixa.

A estrutura da sociedade atual também leva as instituições e os professores a agirem direcionados à chamada “pedagogia do exame” (Luckesi, 1998, p.17). Existe a grande preocupação em treinar seus alunos para os exames de final de curso ou de acesso ao curso superior como o vestibular ou, ainda, de inclusão no mercado de trabalho como acontece com os bacharéis em Direito que são obrigados a prestarem o tão conhecido ‘Exame da Ordem’¹ assim, “...as atividades docentes e discentes estão voltadas para um treinamento de ‘resolver provas’....” (Luckesi, 1998, p.17)

O autoritarismo também é outro ponto preocupante nas práticas de avaliação educacional; o que também permanece desde os primórdios da educação quando os jesuítas pretendiam impor suas idéias e ideais religiosos e aplacar definitivamente as possibilidades de heresia, especialmente quando se tratava dos protestantes. Hoje, o autoritarismo é visto na tentativa de manutenção do regime burguês, a própria necessidade dos exames para qualquer tipo de ascensão social citada há pouco comprova o único caminho que pode e deve ser seguido pelos estudantes que pretendem se manter de forma digna na sociedade. Sociedade esta, diga-se de passagem, consumista, selvagem, capitalista, que leva o ser humano a um egoísmo cada vez maior por conta da necessidade de

sobrevivência; criando, assim, as chamadas hierarquias de excelência definidas por Perrenoud (1999, p.11):

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos. Na maioria das vezes, essas duas referências se misturam, com uma dominante: na elaboração das tabelas, enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua tabela *a posteriori*, em função da distribuição dos resultados, sem todavia chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho 'menos ruim'."

Dessa forma, o professor passa a desempenhar o papel de disciplinador apoiando o modelo social liberal-conservador e mantendo a arbitrariedade e a subjetividade nos momentos de feitura e correção da avaliação, ficando o docente com "a faca e o queijo na mão" quando se trata de mostrar poder e autoridade. E preciso muito cuidado, o professor despreparado pode causar enormes estragos na vida de um estudante se usar a avaliação com essa finalidade de se mostrar superior.

A gana conservadora da sociedade permite que se faça da avaliação um instrumento nas mãos do professor autoritário para hostilizar os alunos, exigindo-lhes condutas as mais variadas, até mesmo as plenamente irrelevantes. Por ser "autoridade", assume a postura de poder exigir a conduta que quiser, quaisquer que sejam. Então, aparecem as "armadilhas" nos testes; surgem as questões para "pegar os despreparados"; nascem os testes para "derrubar todos os indisciplinados". (Luckesi, 1998, p.37)

Não se pode ser arbitrário, deve ser justo, companheiro, contribuir para o encontro de caminhos que levam, de fato, à construção da aprendizagem utilizando-se da avaliação – até a forma mais antiga – de modo adequado e, acima de tudo, valorizando a ética. Sendo assim, o que importa é questionar essa avaliação classificatória, autoritária e mantenedora dessa sociedade que

¹ Ordem dos Advogados do Brasil - OAB

domestica o educando; ela deve ser diagnóstica² e transformadora, só assim estará desempenhando um papel de real valor para o estudante.

Tudo isso leva a refletir sobre o fracasso ou o sucesso escolar do educando que está sempre “sob a mira” do professor ou da instituição, sendo obrigado a demonstrar o que aprendeu - ou não – para ser classificado e aprovado - ou reprovado - a partir das exigências feitas pelo programa. Na verdade, a avaliação deve favorecer uma autonomia intelectual que leve à boa formação acadêmica e profissional e deixar de lado a preocupação exclusiva com a nota e, em contrapartida, valorizar a aprendizagem significativa.

Há maneiras muito mais democráticas e eficientes de se verificar a aprendizagem e contribuir para que ela, de fato, ocorra. É lógico que é preciso tomar cuidado para não percorrer um caminho utópico, cada realidade deve ser observada para que se perceba qual a melhor e mais adequada forma de avaliação a ser aplicada. Há características da avaliação que só funcionam no ensino superior, por exemplo, e não devem, de forma alguma, ser utilizadas com crianças.

E possível levar o estudante à construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, avaliá-lo por meio , por exemplo, da criação de situações-problema que serão resolvidas pelos alunos a partir do conteúdo conhecido durante as aulas, durante os debates, por meio de leituras; das minipesquisas que são excelentes fontes de apropriação do conhecimento de forma concreta e produzida pelo educando, sempre bem orientado pelo professor; dos momentos de reflexão que são únicos e, muitas vezes, desprezados por docentes e ignorados por discentes ainda

² Para não ser autoritária e conservadora, a avaliação terá de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação dos caminhos a serem perseguidos. (Luckesi, 1998, p.43)

presos às tradicionais aulas expositivas que podem ser excelentes, mas não as únicas formas de aquisição de conhecimento; da articulação de projetos que envolvam várias disciplinas sempre muito bem organizados pelos docentes responsáveis por cada matéria; da análise de situações reais que podem ser simuladas ou assistidas em vídeos, por exemplo; do registro de situações diferenciadas que levarão a análises posteriores; da confecção de tarefas que contribuam para a fixação e compreensão do problema apresentado. (De Sordi, 2004, p.179 e ss)

Dessa forma, é possível praticar – e se está praticando - a avaliação formativa e contínua indicada por Perrenoud: “Proponho considerar como *formativa* toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.” (1999, p.78)

Tais tipos de trabalhos indicados para a avaliação formativa proporcionam a possibilidade de um acompanhamento da aprendizagem dos alunos mais de perto por parte do professor trazendo a oportunidade de fazer as intervenções adequadas ao desenvolvimento cognitivo do estudante. Por meio dela, se destrói a idéia do autoritarismo, da vingança, do castigo; dessa forma, docentes e discentes caminham juntos em busca de um ideal de aprendizagem que supera as paixões humanas devastadoras da ética, da moral, da valorização do ser humano como ser que pensa e que pode produzir cada vez mais, desde que seja incentivado, estimulado para isso e não castrado nos seus propósitos de ascensão social e intelectual.

Assim, o próprio Perrenoud prefere substituir a palavra avaliação por observação considerando ser esta mais adequada ao propósito de construção do conhecimento:

Melhor seria falar de *observação formativa* do que de avaliação, tão associada está esta última palavra à medida, às classificações, aos boletins escolares, à idéia de informações codificáveis, transmissíveis, que contabilizam os conhecimentos. Observar é *construir uma representação realista das aprendizagens*, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados. A observação é formativa quando permite orientar e otimizar as aprendizagens em curso sem preocupação de classificar, certificar, selecionar. (1999, p.104)

Portanto, o mais importante será, então, a preocupação com a aprendizagem, com o estímulo à busca de novos conhecimentos. Para tanto, o professor precisa ser auxiliado, capacitado; as autoridades competentes devem colocar seus olhos sobre as necessidades dos docentes que, muitas vezes, se confessam incapacitados, mas com vontade de mudar, de mostrar aos seus alunos novos rumos em direção às descobertas.

2.4 O ensino jurídico no Brasil

Ultimamente, se fala muito em autonomia como um dos objetivos primordiais da educação, em especial, a de nível superior. É importante destacar aqui que o termo 'ensino superior' foi substituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 20/12/1996 (anexo 3) por 'educação superior', expressão também preferida pelos estudiosos do assunto em vista do seu caráter mais amplo que envolve ensino, pesquisa e extensão, como reza art.207, *caput* da

Constituição Federal (CF) de 1988 e já mencionado pela LDB em seu art.43 e incisos.

O legislador, preocupado com uma amplitude de visão, o cientificismo e a reflexão, propõe que a graduação incentive os alunos a uma busca constante de construção de conhecimento, mas que não se limite aos instrumentos de salas de aulas; o estudante universitário deve ter uma visão maior da sociedade e entender que não são somente os conhecimentos técnicos importantes para o bom desempenho e desenvolvimento de uma vida profissional de sucesso. A participação nos problemas sociais, o entendimento de como pode contribuir para uma melhoria na vida em comum deve permear os cursos universitários, sendo assim: “A educação superior tem por finalidade: formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;” (LDB, art.43, II)

Portanto, o que se pesquisa, o que se descobre, a ciência que se faz dentro das universidades, faculdades ou centros universitários deve, de alguma forma, chegar à sociedade. O estudante de educação superior deve se sentir, de fato, um agente transformador em uma sociedade repleta de dificuldades e desigualdades quase impossíveis de serem sanadas. O meio em que vive deve ser a mola propulsora para a busca do conhecimento e sua difusão.

Com o ensino jurídico não é diferente; a participação na sociedade é de vital importância para a formação de um profissional mais reflexivo, humano e contextualizado. Afirmando Santos “...está na descontextualização do ensino jurídico um dos seus principais pontos de fragilidade, de inadequação à formação

de profissionais aptos ao atendimento das demandas sociais contemporâneas.”(2002, p.34)

Pensando nisso, as grades curriculares dos cursos de Direito sofreram várias mudanças desde que foram criados aqui no Brasil, em 1827³, em Olinda e em São Paulo. O objetivo principal era atender aos interesses das classes dominantes que, nessa época, eram os únicos com possibilidades de estudar em escolas de nível superior; a elite conseguia, dessa forma, manter seu poder; seus filhos eram enviados a esses cursos com o escopo de serem os doutores da lei (políticos, advogados, juizes, administradores públicos) que perpetuariam os mandos e desmandos dos senhores que coadunavam com os interesses do Estado; privilegiou-se, assim, a formação política em detrimento da exclusivamente jurídica.

Era tão evidente o interesse político e pessoal da criação dos cursos de Direito no Brasil que, segundo afirma Marchese,

Os debates e as longas discussões, e as exposições parlamentares do período deixam clara a total ausência de preocupação com o currículo e a finalidade de um curso de Direito, em seu lugar existe a grande preocupação de organizar uma estrutura de ensino que privilegie esse ou aquele programa ideológico e político. Prova disso é que a única discussão pedagógica que se travou em torno da questão da composição do currículo girou em torno da inclusão ou não do Direito Romano. (2006, p.43)

³ À época, discutiu-se amplamente a questão da localização dos cursos e, finalmente, a lei imperial de 11 de agosto de 1827 criou, em Olinda e São Paulo, as Academias de Direito, instituídas e concebidas a fim de formar homens públicos para governar e administrar o país. O curso de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, e o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, sendo que apenas em 1854 passaram ambas a denominarem-se Faculdades de Direito. (Souza, 2006)

Em 1891, foram criados cursos livres de Direito na Bahia e no Rio de Janeiro e já se começa a falar em crise do ensino jurídico em virtude da liberação da criação de novos centros de estudos jurídicos e, conseqüentemente, a preocupação com a queda do nível de ensino.

A primeira reforma, instituída por meio do Decreto no.19.851, publicado em 11/04/1931, indica para o ensino jurídico somente a capacitação profissional; sendo assim, o privilégio será dado às disciplinas com cunho positivo e não as consideradas 'somente' culturais. Aquela visão de que o curso superior deveria formar profissionais reflexivos, ativos, preocupados com o meio em vivem passa a ser ignorada.

Apesar da criação das Universidades do Distrito Federal e de Brasília (UnB) que pretendiam uma nova concepção de educação superior, valorizando os vários ramos do conhecimento humano, a idéia positivista no ensino jurídico se manteve consolidando-o como reprodutor da ordem estabelecida e da transmissão de conhecimento técnico e ignorando as questões sociais tornando-o descontextualizado.

Como se falar em desenvolvimento de senso crítico, nos estudantes, ante um quadro como o aqui descrito? Como ressaltar a importância do traço criativo que tanto se espera, hoje, dos profissionais do Direito, em um mercado de trabalho repleto de novas situações jurídicas, ante uma sistemática de ensino-aprendizagem na qual o que se tem é uma mera transmissão/recepção de um saber progressiva e acentuadamente anacrônico? (Santos, 2002, p.252)

Esse tipo de ensino não condiz, então, com a tão falada e sonhada, por alguns, autonomia necessária à formação de cidadãos e profissionais conscientes,

críticos, reflexivos em uma sociedade marcada pelo autoritarismo; portanto, as práticas educacionais desenvolvidas ainda hoje nos curso de Direito não possibilitam uma visão maior de mundo, valorizando as disciplinas técnicas. Ainda citando Santos, que define muito bem tais práticas:

Em termos práticos, isso implica o reconhecimento da inadequação de práticas pedagógicas que permaneçam, predominantemente: orientadas por relações hierárquicas entre os participantes do processo educacional [o professor que sabe, transmitindo conhecimento ao aluno que (não) aprende]; superestimando os aspectos técnicos dos conteúdos curriculares, bem como a dimensão de objetividade do conhecimento científico, subestimando (ou mesmo negando) a subjetividade de qualquer processo de construção do conhecimento; prestigiando práticas de avaliação voltadas à simples devolução, pelo aluno, daquilo que ele pôde aprender do saber a ele transmitido (ou seja, práticas que não visam a propiciar a identificação dos pontos positivos e negativos das práticas educacionais desenvolvidas, mas, sim, aprovar ou reprovar o aluno, apenas). Em suma, práticas pedagógicas que prestigiem a conformação de seres (alunos) passivos e padrões sociais predeterminados, ainda que patentemente anacrônicos. (2002, p.290)

Como já dito, desde a criação dos cursos jurídicos no Brasil, o seu ensino é questionado e avaliado; porém, poucas soluções foram pensadas a ponto de transformá-lo, de fato, ao que se considera ideal. Há muitos interesses em jogo e muitas pessoas e entidades querendo impor suas opiniões como acontece com a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) que tem também poder de avaliação na formação de novos cursos e de reconhecimento dos já existentes. Além disso, acaba determinando indiretamente os currículos das faculdades de Direito uma vez que para iniciar o trabalho como advogado, o bacharel é obrigado a se submeter ao 'exame da ordem' o qual privilegia o Direito positivo.

Portanto, faz-se necessário repensar todo esse quadro, especialmente as práticas pedagógicas e a formação dos professores de Direito que, muitas vezes,

vêm no magistério apenas uma segunda atividade. Esse será o próximo tema a ser discutido nesse trabalho.

2.5 A formação do professor do ensino jurídico

Com o crescente aumento da criação de cursos superiores jurídicos, cresceu também a necessidade de contratação de mais professores; junto a essa necessidade, vem um grande problema, a qualidade profissional desses docentes que, muitas vezes, se apresentam sem nenhuma formação didático-pedagógica e, ainda, considerando o magistério uma segunda atividade - não a principal de sua carreira - o que pode levar esse profissional a uma preocupação menor com a docência ou mesmo à falta de tempo suficiente para se dedicar de forma satisfatória às duas atividades e nem mesmo fazer atualizações na área pedagógica.

Para ser professor universitário não existe uma habilitação específica, portanto, os profissionais graduados na área é que são convidados a dar aulas nos cursos de graduação. A única exigência feita pelo MEC (Ministério da Educação) por meio do inciso II, art.52 da LDB/96 é que haja “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;”, o que também não significa necessariamente formação para a docência; o título exigido pela LBD pode ser em qualquer área de atuação, e é sabido que nem todos os cursos de pós ministram disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas.

Formar alguém para ser professor tem uma dimensão muito mais ampla do que se imagina, em todos os níveis escolares:

Esta problemática leva a colocar em questão a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um “especialista de conteúdo”, “um facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem”, ou um “técnico da educação”. (Candau, 1989, p.44)

Quando se fala em formação de professor para o nível superior, a idéia é a mesma; não está se falando somente em ‘dar aulas’; ser professor universitário vai muito além. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 207, *caput* é clara quando classifica a educação superior de forma ampla englobando ensino, pesquisa e extensão; sendo assim, o docente universitário deve estar preparado também para orientar seus alunos nas pesquisas, na busca do conhecimento por meio de uma parceria entre alunos, professores e instituição. Além disso, as questões políticas, sociais e culturais do país devem permear seus estudos e sua visão de mundo, especialmente no curso de Direito.

Paulo Freire considera de tamanha importância a participação do professor na condução dos seus alunos à transformação da consciência; o que não significa manipulação, mas, sim o que ele chama de direcionamento em busca da reflexão:

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo libertador, por um lado, e o educador diretivo domesticador, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina de forma diferente. Ele dá as notas e passa os trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! O professor deve ter, também, competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas, eis a questão. Na sala de aula libertadora, essas diferenças

não são antagônicas, como nas salas de aulas autoritárias. A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade. (2001, p.204)

Se o professor não estiver preparado para isso ou se ele não tiver clara a idéia do direcionamento, poderá se tornar um manipulador determinando o que o seu aluno deve fazer e como deve pensar, isso pode causar um enorme estrago na cabeça dos educandos que poderão se tornar submissos e alheios às questões sociais.

Infelizmente, o que se vê são professores despreparados para essas práticas. Normalmente, os cursos da sua própria graduação já não valorizavam esses aspectos e eles não aprenderam a orientar “...bem poucos dos docentes em atividade nos cursos de graduação em Direito têm, eles próprios, o conhecimento metodológico imprescindível à orientação de atividades de pesquisa, até porque eles mesmos não receberam tal sorte de preparação.” (Santos, 2002, pp .76 e 77); tampouco têm a consciência da diretividade classificada por Paulo Freire como essencial para a aquisição do conhecimento, já que, da mesma forma, não receberam orientação para isso.

Durante sua formação, o professor de Direito também não recebeu instruções ou orientações para a prática da pesquisa, ele não consegue ver a real e grande necessidade do desenvolvimento do hábito de trabalhos dessa espécie para a construção do conhecimento e para o processo ensino-aprendizagem. A pesquisa é tão importante que passou a ser obrigatória em forma de trabalho de conclusão de curso para os alunos de Direito e ainda com a apresentação para uma banca avaliadora, conforme art.9º. da Portaria MEC nº 1.886/94. Sendo assim, o professor das ciências jurídicas deve ter em mente que, mesmo não

tendo sido orientado para tanto, deve procurar se preparar para o desenvolvimento desse trabalho; se necessário, deve solicitar apoio da instituição onde trabalha já que também interessa a ela que seus professores sejam bons orientadores.

Outro ponto importante a ser destacado, é a preocupação com a relação entre a teoria e a prática. O professor deve ser formado capaz de associar esses dois elementos que, juntos, proporcionam uma melhor aprendizagem ao estudante que sempre verá sentido no que está aprendendo. Claro está que há disciplinas essencialmente teóricas mas, que, nem por isso, dissociadas da prática; elas podem ser o embasamento de que necessita o aluno para entender, por exemplo, a sua função no meio em vive, na sociedade onde deverá atuar. E o caso de disciplinas como filosofia, sociologia e psicologia que contribuem para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e compreensão do mundo que se espera do acadêmico.

Um profissional do Direito irá trabalhar diretamente com as relações humanas e sociais, terá de enfrentar os conflitos advindos dos fatos sociais⁴ e se o aluno não estiver preparado para isso poderá não ter bom desempenho profissional, mesmo que seja 'o número 1' em conhecimentos técnicos da sua formação profissional; assim, a participação do professor do ensino jurídico bem formado nesses aspectos é de vital importância.

É comum haver casos de profissionais de Direito que não conseguem desempenhar com ética ou maturidade seu papel. Aparecem na mídia constantemente advogados que ajudam criminosos dentro das cadeias;

promotores e juízes que se vendem esquecendo a ética, valorizando a vaidade e menosprezando a pessoas humana.

⁴ Relações que se estabelecem entre diferentes grupos sociais que convivem no âmbito de uma sociedade mais ampla. (CRETELLA JUNIOR, 2003, P.10)

3 BUSCANDO A INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

3.1 Interpretação do perfil sócio-cultural do estudante de Direito do Unisal

Com o intuito de conhecer as aspirações e desejos dos alunos do último ano do curso de Direito do Unisal-Campinas/Liceu, foram aplicados questionários com questões relativas à percepção que eles têm sobre os professores e suas práticas pedagógicas.

Como pressuposto, cabe identificar a Instituição em pauta. Trata-se de um curso autorizado pelo MEC em dezembro de 2001, integrante do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, em cujo Projeto Pedagógico preceitua o que se segue:

Com fulcro na Resolução CES 09/2004, este “curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania”.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

- Viabilizar a implementação da **Resolução CES 09/2004**, da LDBEN 9394/96, e demais legislação pertinente, em sintonia com a identidade e missão salesiana, buscando tutelar as crianças, jovens e demais desprotegidos socialmente.
- Propiciar bacharéis aptos ao desempenho das funções e cargos nas áreas pertinentes a especificidades do Direito, tanto na esfera pública como privada, atendo-se ao contexto sócio-político-econômico atual, às necessidades regionais e locais, e também às exigências da globalização.
- Viabilizar capacitação crítica para questionar as instituições jurídico-políticas vigentes e propor alternativas.
- Desencadear um processo em que educador e educando interajam na construção do conhecimento das ciências jurídicas, com assessoria contínua do NPJ (Núcleo de Prática Jurídica).

- Comprometimento ético-social para atendimento à comunidade menos favorecida, em sintonia a uma nova ordem social democrática, solidária, comunitária, justa e participativa, tendo como foco, em especial, tutelar direitos da criança, do adolescente, dos idosos e menos favorecidos.
- Propiciar trabalho integrado com participação ativa, crítica e criativa de todos os envolvidos no ensino jurídico, em diálogo permanente com os órgãos da classe, órgãos públicos, com os demais cursos de Direito dO UNISAL e intercâmbio com instituições congêneres; inclusive as Instituições Universitárias Salesianas, com sede em Roma.
- Motivar e desenvolver o espírito e a habilidade de pesquisa, bem como a formação permanente.
- Articular ensino, pesquisa e extensão, resguardando a identidade confessional-axiológica na práxis didático-pedagógica.
- Investir permanentemente em recursos, espaços, equipamentos e biblioteca.
- Atualizar e debater temas jurídicos mediante semana de estudos jurídicos, semanas culturais integradas, participação em congressos, seminários e similares, bem como através de revista jurídica institucional e Cadernos Jurídicos do Curso.
- Incentivar a produção científica dos docentes bem como a sua contínua capacitação.
- Avaliar-se e reavaliar-se, periodicamente.
- Estabelecer linhas de ação conjuntas favorecendo maior integração entre os membros do corpo docente das outras IES.
- Criar espaços para a participação dos discentes nas discussões pedagógicas e nas redefinições de projetos.

PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO

O perfil desejado dos egressos do Curso de Direito foi concebido a partir dos objetivos do **Centro Unisal**, do **PDI** e, obviamente, do próprio Curso, tendo em vista as peculiaridades da contemporaneidade, o mercado de trabalho, as mudanças sócio-econômicas e tecnológicas e a nova legislação que disciplina a formação do bacharel em Direito.

Esses postulados conduziram a equipe docente deste Curso de Direito a pensar na formação de homens públicos, de cidadãos, de profissionais conscientes de seus deveres e direitos, com amplos e sólidos conhecimentos teórico-práticos, técnico-jurídicos e sócio-políticos, capazes de serem solidários, de dialogarem com profissionais de outras áreas do conhecimento.

O profissional egresso do Curso proposto deverá apresentar, necessariamente, uma capacidade crítica, em incessante preocupação de superar paradigmas estagnados e anacrônicos, construída com uma sólida visão interdisciplinar, integrando as disciplinas jurídicas com conhecimentos de ciência política, psicologia, economia, ética, filosofia e sociologia no Curso de Direito intenta formar profissionais pluri-aptos, cujo perfil delinear-se como:

- Cidadãos conscientes de seu papel na sociedade em que se inserem atuando de maneira ética, competente, solidária e crítica no desempenho profissional, tendo assimilado os valores preconizados no Curso em que se graduou, portanto, sensíveis aos direitos da criança e adolescente.
- Bacharéis em Direito que saibam estabelecer a relação entre teoria e prática, configurando-se como profissional com competências e habilidades para atuar no campo jurídico-forense, bem como atuar na carreira docente, mediante qualificação em especializações e cursos de pós-graduação.
- Bacharéis em Direito qualificados para obterem a aprovação no Exame de Ordem da OAB e exercerem a advocacia, com visão crítica e consciência sócio-política.
- Bacharéis em Direito preparados para prestarem e obterem aprovação nos diversos concursos públicos para os quais o Curso de Direito é pré-requisito, estando em condições de desempenhar adequadamente as funções públicas correspondentes.
- Bacharéis com visão interdisciplinar do Direito adequando sua formação profissional às necessidades do mercado de trabalho e às diversas realidades locais, regionais, nacionais e internacionais.
- Bacharéis com uma visão interdisciplinar do Direito, compreendendo-o como um fenômeno sócio-político e ético e não apenas como um conjunto de normas positivadas.

Para isso, esse egresso, no exercício profissional, deverá possuir as seguintes habilidades, fixadas pela **Resolução CES 09/2004** e ainda outras consideradas pela Instituição como imprescindíveis:

- a) Leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- b) Interpretação e aplicação do Direito;
- c) Pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- d) Adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- e) Correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- f) Utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- g) Julgamento e tomada de decisões;
- h) Domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.
- i) Compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais;

- j) Compreensão da causalidade e finalidade das normas jurídicas e da busca constante da libertação do homem e do aprimoramento da sociedade;
- k) Visão atualizada de mundo e, em particular, consciência dos problemas de seu tempo e de seu espaço.

É de suma importância explicitar os objetivos e perfil do egresso do curso em análise para verificar a coerência entre o que está preceituado e, na realidade, o que se faz. São tantos os objetivos e habilidades desejadas, que a metodologia e prática docente devem ater-se sempre a questionar se estão sendo atingidos tais valores. E, para a análise dessa problemática, os questionários, sob o olhar do aluno, serão um valioso subsídio.

No dia da aplicação dos questionários, não estavam todos presentes; mas 100% dos alunos em sala de aula se dispuseram a contribuir com o trabalho e com boa vontade responderam às questões. No total, há 80 alunos matriculados e o número de respondentes foi de 55 estudantes somando-se as das duas classes de último ano; 5º ano A Vespertino e 5º ano B Noturno.

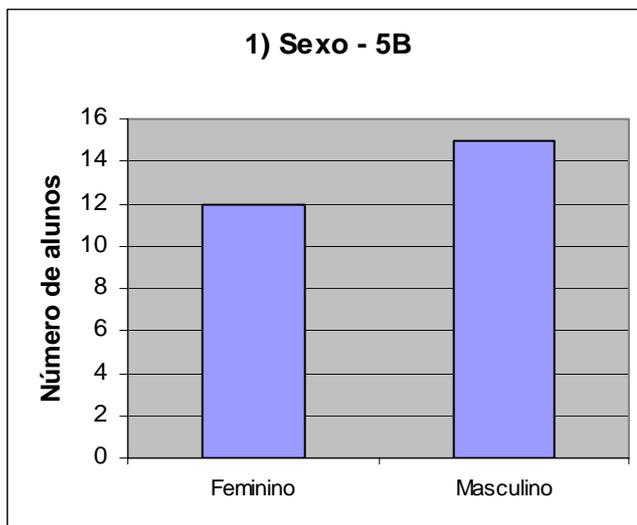
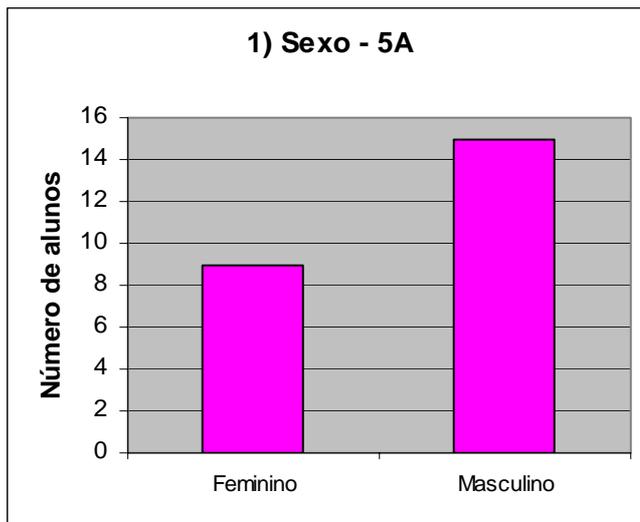
As respostas de tais questionários foram descritas e transformadas em gráficos com a intenção de tornar a visualização das conclusões mais clara e fácil de ser observada. Esses gráficos representam separadamente as respostas por cada classe, já que os horários de aula são diferentes e os perfis de cada uma também apresentam características peculiares.

Será fácil observar as diferenças de cada turma; os alunos do 5º. A freqüentam o horário vespertino, ou seja, das 17h10 às 20h50; os alunos do 5º. B freqüentam o horário do noturno, ou seja, das 19h10 às 22h40. Somente este fato que, aparentemente, não traz repercussão alguma, possibilita algumas grandes

diferenças com relação ao sexo, à idade, à escolaridade, às profissões já desempenhadas pelos alunos de cada classe.

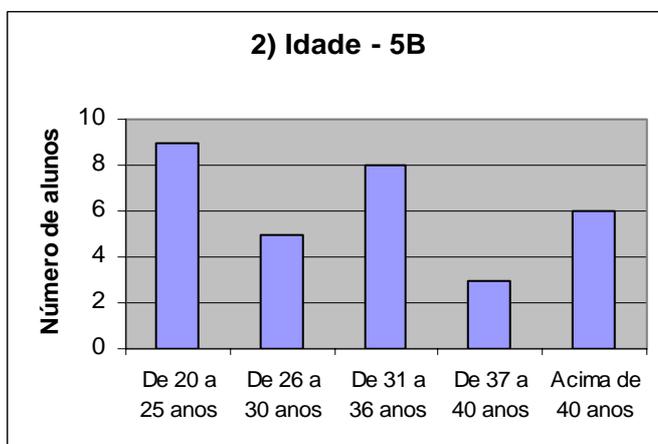
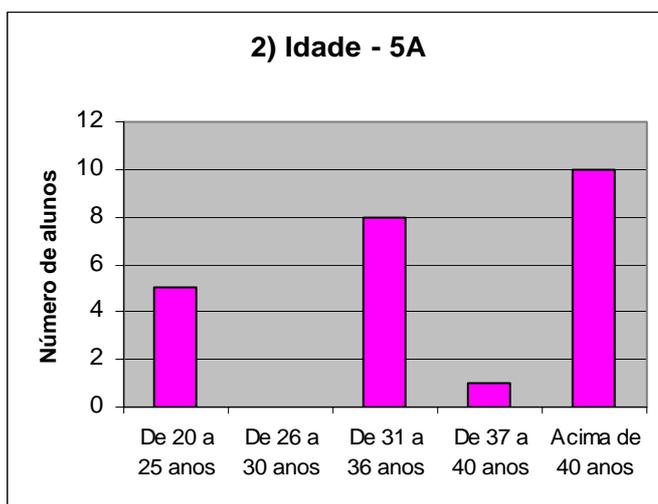
Entre os 31 do 5• B, 19 são do sexo masculino e 12, do sexo feminino, ou seja, 60% dos alunos são rapazes, sendo que a maior faixa etária está entre 20 e 36 anos, tanto dos homens quanto das mulheres, compreendendo essa faixa um total de mais de 70% dos alunos. Isso comprova que o curso é procurado, na maioria, por pessoas em plena atividade física e intelectual. É importante ressaltar que 30% dos estudantes têm mais de 37 anos, e outros 30% têm idade entre 20 e 25 anos. Esses dados comprovam a grande heterogeneidade existente no curso, as idades são muito variadas e chama a atenção para o fato de que o curso de Direito costuma receber um grande número de alunos mais velhos que a idade mais freqüente do universitário.

No 5• ano A, o número de homens e mulheres equivale ao da outra sala, aproximadamente 60% são do sexo masculino; este é um curso, pelo que se percebe, preferido pelos homens independente do horário em que as aulas acontecem. Esse dado chama a atenção para o fato de que, apesar de ser um curso ligado às ciências humanas, normalmente preferido pelas mulheres, são os homens que ainda mais o procuram; tal informação merece uma análise mais profunda e adequada.



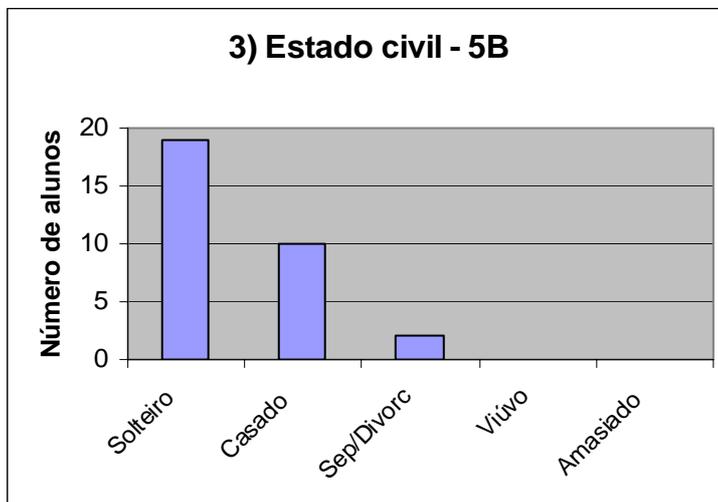
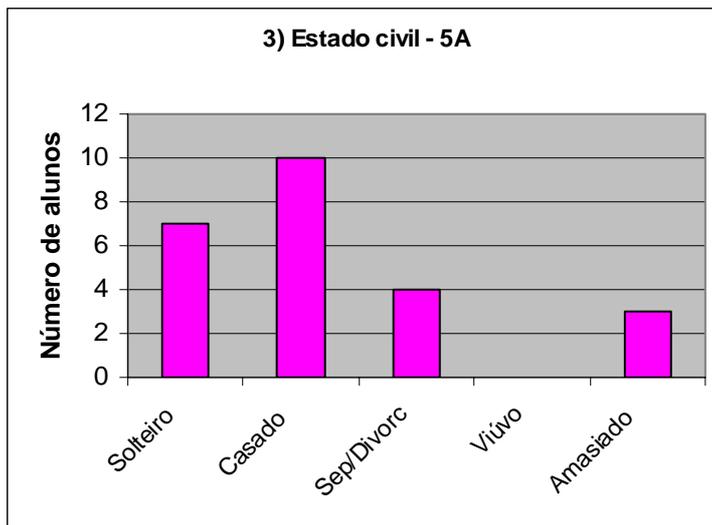
Com relação à idade, no 5º.A a maior faixa etária está a partir dos 40 anos, quase metade dos estudantes pertencem a essa faixa, seguida pela idade entre 31 e 36 anos, ou seja, essa turma denota com ainda maior propriedade a idéia de que o curso de Direito é procurado por pessoas mais maduras e não se pode ignorar o fato de que essa turma é a do vespertino (das 17h10 às 20h50), o que traz alguma significância para essa conclusão considerando-se, ainda, o tipo de trabalho desempenhado por estes alunos, o que dá a possibilidade de freqüentar o curso nesse horário alternativo. Há um bom número de funcionários públicos e

profissionais liberais, como veremos mais a frente. Faz-se necessário, no entanto, lembrar que o curso em estudo ainda não tem turmas no período matutino, as quais costumam receber discentes mais jovens.



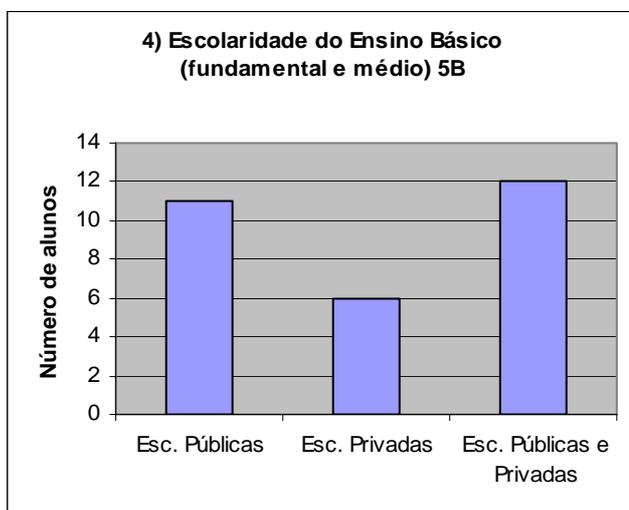
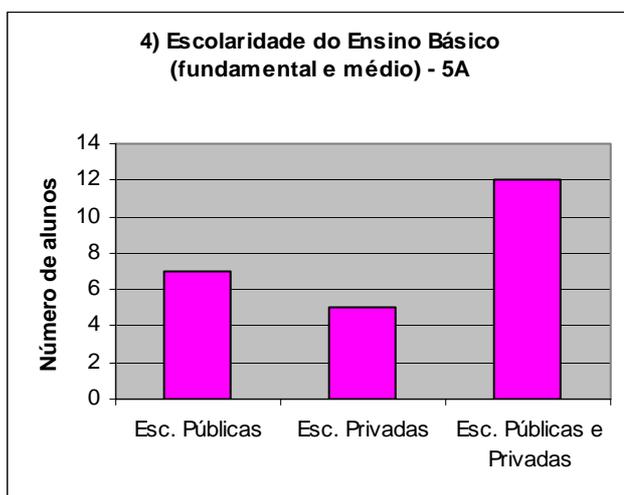
Apesar desse grande número de alunos com idade um pouco mais avançada com relação à idade natural do universitário, mais de 60% dos que freqüentam o curso noturno são solteiros, enquanto que no vespertino esse número se altera, chegando a mais da metade o número de pessoas comprometidas somando-se os casados e os amasiados; mais uma vez, o horário das aulas (vespertino) tem

relação direta com esse dado, além da questão profissional; é, certamente, melhor para uma pessoa casada, com responsabilidades com filhos, marido ou esposa poder chegar mais cedo em casa e dar mais atenção à sua família.



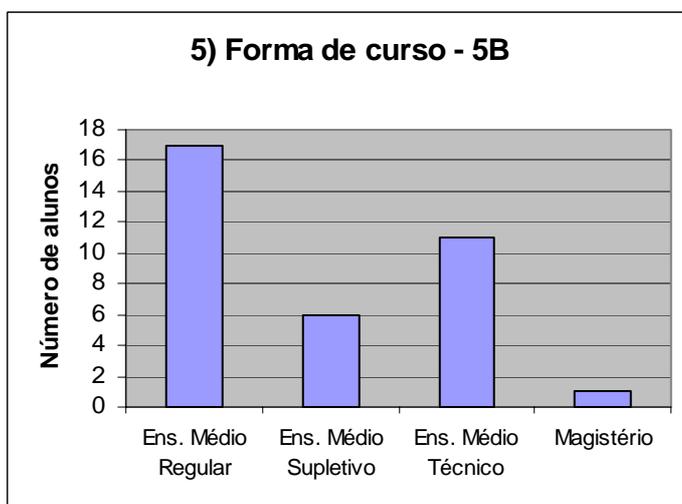
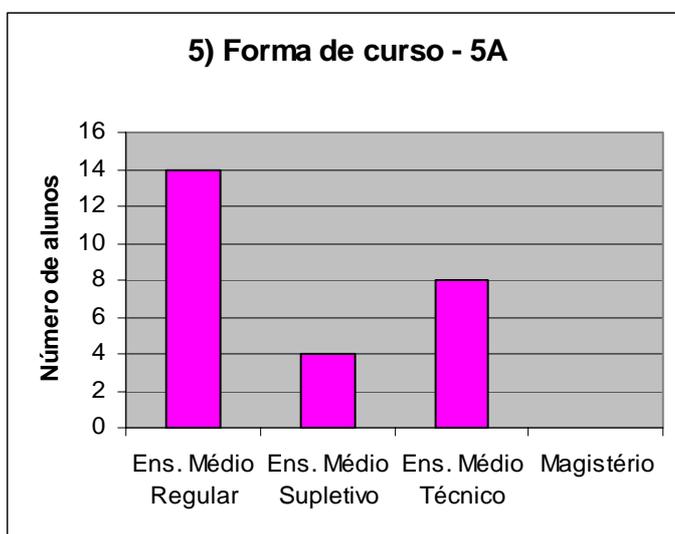
Com relação ao tipo de escola de níveis fundamental e médio, o número entre as duas salas de aula é também diferente, apesar de ser sutil. Dos alunos do 5•A, exatamente metade deles, mesclaram seus estudos entre escolas públicas e particulares e a outra metade se dividiu em 60% somente em escolas públicas e

40% em escolas particulares. Já sobre os alunos do 5•B, menos de 40% mesclaram seu curso médio entre escolas públicas e particulares, enquanto os restantes, a maioria (70%) só freqüentaram escolas públicas.



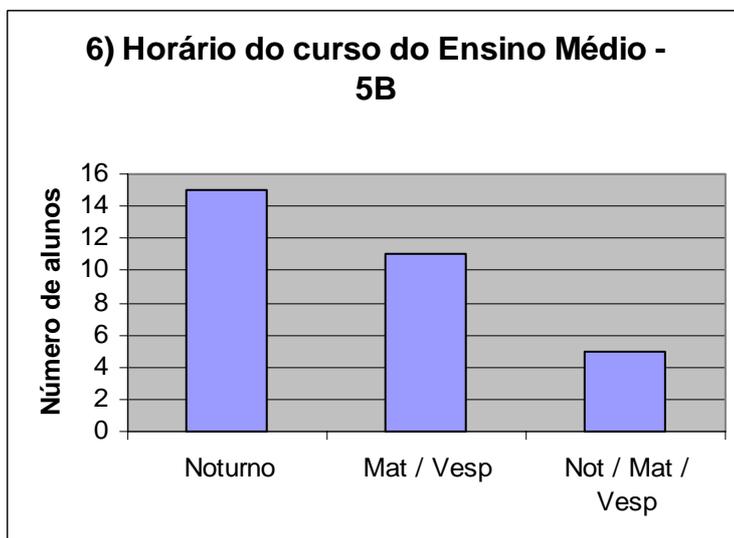
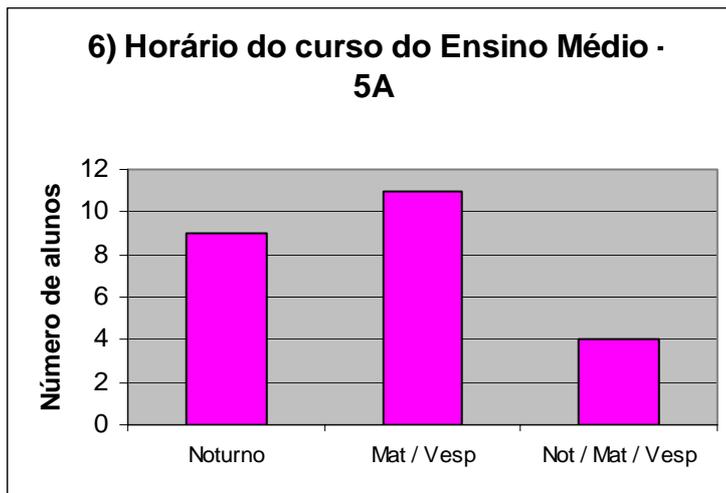
Esses dados são também relevantes, percebe-se que os alunos do vespertino demonstraram ter uma situação financeira mais confortável do que os alunos do noturno, já que mesmo dos que estudaram em escolas particulares, a maioria não pôde se manter nesse tipo de instituição, necessitando alternar com o ensino público. Essa informação também se relaciona com a questão da idade e com a

questão da profissão exercida no momento em que está fazendo o curso. Como já citado, e será visto com mais detalhes à frente, há um grande número de funcionários públicos e profissionais liberais; estes, certamente tiveram uma estrutura financeira da família que contribuiu para o desempenho da sua profissão e aqueles por terem sido selecionados em concursos públicos que, geralmente, são bastante concorridos e somente quem está bem preparado consegue a aprovação. Essa preparação já vem do curso regular em escolas particulares.

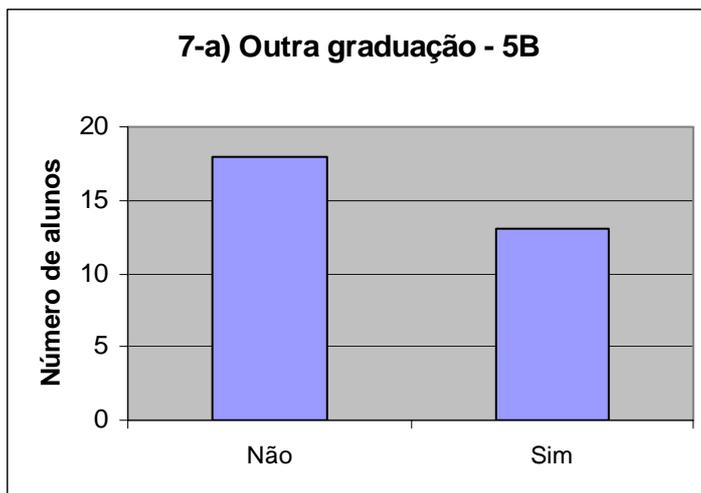
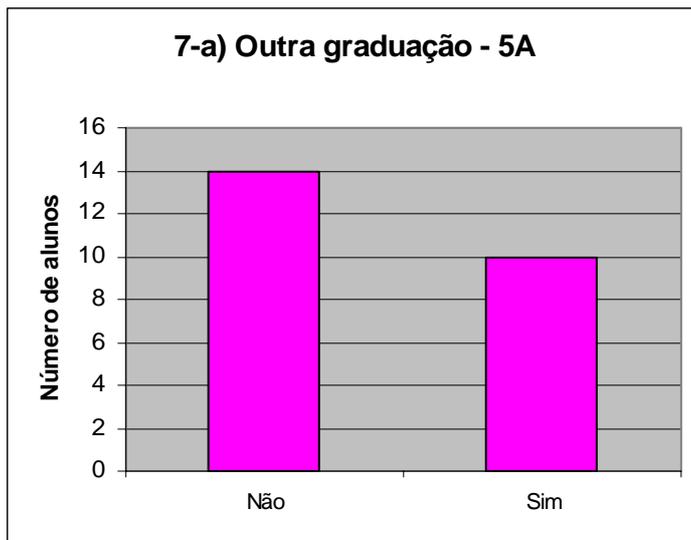


Mais da metade dos alunos do 5•A cursaram o Ensino Médio regular, aproximadamente 20% estudaram em supletivo e por volta de 30% dos alunos fizeram curso técnico, entre as profissões mais procuradas de nível médio está a contabilidade. No 5•B, temos a mesma porcentagem de alunos que cursaram o Ensino Médio regular, e os outros dividiram-se igualmente entre Supletivo e Técnico; é interessante observar que apenas 1 aluno cursou o magistério, percebe-se aí que, mesmo quando ainda havia esse curso no 2• grau, era pouquíssimo procurado pelas pessoas que pensavam em seguir a carreira jurídica. Notam-se aí semelhanças entre as duas classes, essas conclusões, então, levam a acreditar que a questão é de política educacional. Fala-se muito sobre o pouco – ou quase nenhum – incentivo dos governos aos cursos técnicos, chegando ao ponto de abandonarem escolas técnicas que em um passado não remoto funcionavam com grande qualidade.

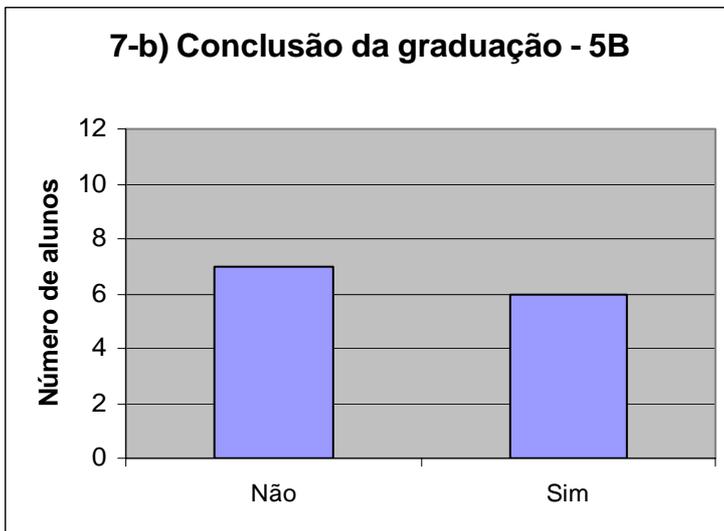
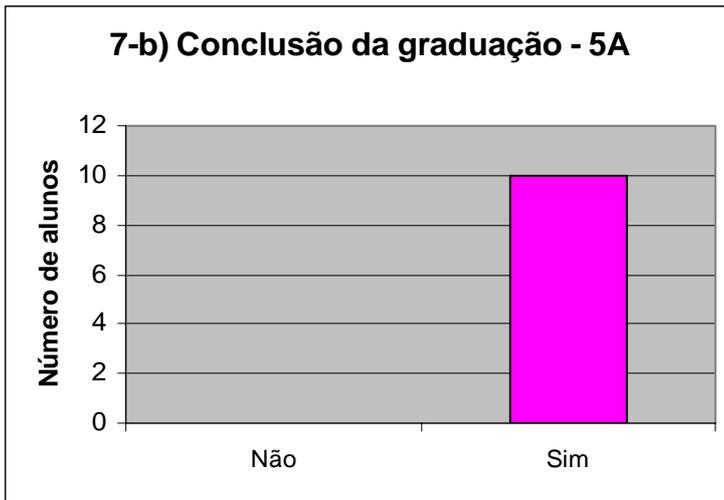
E muito evidente a diferença entre as duas classes com relação ao horário do curso do Ensino Médio; quase metade dos alunos do 5•B fizeram o curso todo à noite, enquanto que quase metade dos alunos do vespertino estudaram de manhã ou à tarde; mais uma comprovação de que os alunos que freqüentam as aulas no curso noturno do Unisal são, na maioria, financeiramente menos abastados; não tiveram as mesmas oportunidades dos colegas do vespertino. Isso pode trazer diferenças substanciais nas respostas sobre a didática do professor do Curso de Direito do Unisal; a visão de cada grupo deve ser diferente, assim como as expectativas e necessidades.



Apesar das várias diferenças mostradas até aqui entre as duas salas de aula, encontramos na questão que trata da conclusão ou não de outros cursos universitários, uma relação de igualdade, aproximadamente 60% dos alunos tanto do 5•A quanto do 5•B nunca haviam sequer iniciado outro curso superior. Porém, dos 40% restantes do 5•B, apenas metade concluiu os cursos que iniciaram, enquanto que do 5•A todos os restantes concluíram os cursos, ou seja, vale ressaltar que os cursos concluídos ou apenas iniciados são dos mais variados seguimentos, passando por ciências exatas, humanas e biológicas.

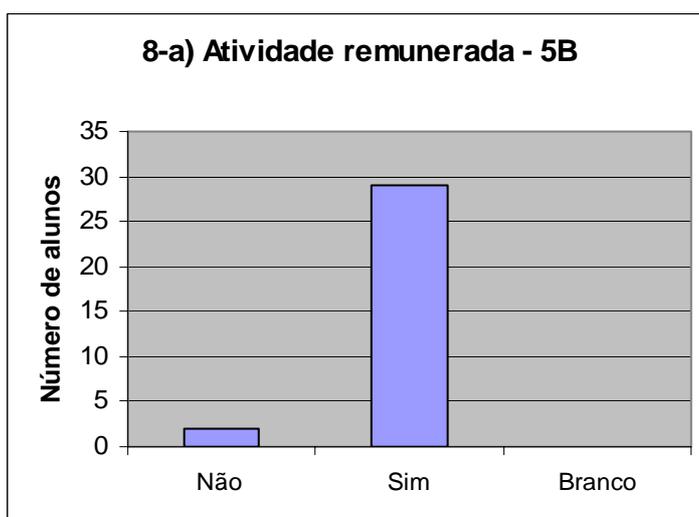
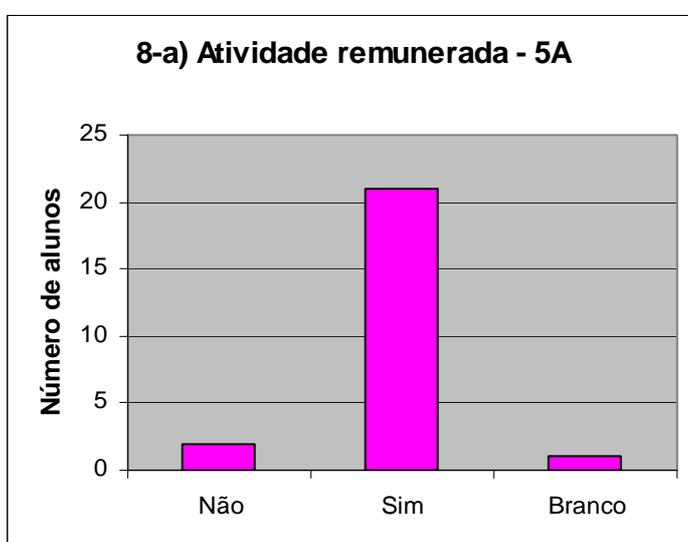


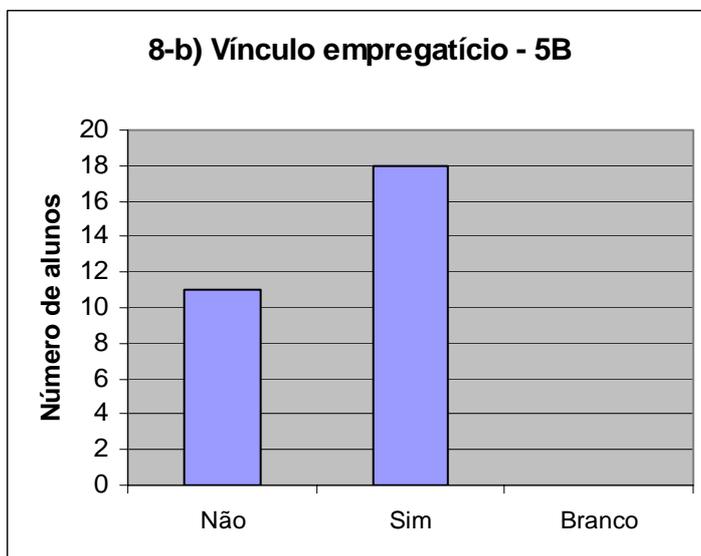
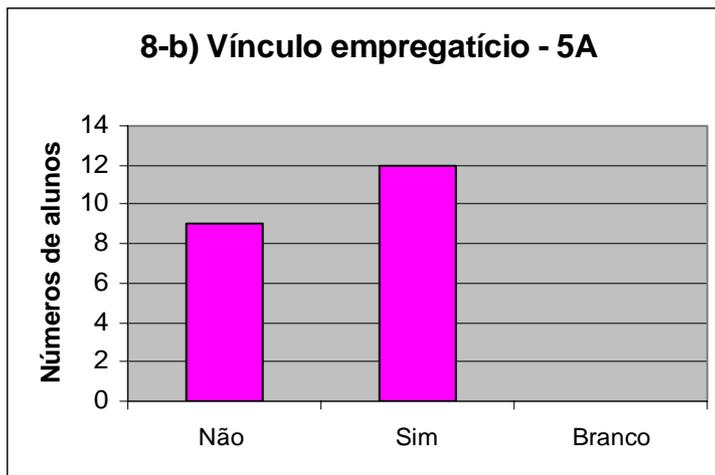
Mesmo encontrando uma igualdade entre as duas salas, percebemos outra diferença que reforça a tese de que os alunos do noturno sofrem mais com questões financeiras. É preciso ressaltar o dado que mostra que todos os alunos do vespertino que iniciaram outro curso superior o concluíram enquanto que com os alunos do noturno, somente a metade chegou ao final. Pode-se encontrar duas possíveis justificativas, os alunos do noturno podem ter encontrado maiores dificuldades financeiras ou o fato de que mais de 60% dos alunos têm até 26 anos e é comum a desistência do curso nessa idade.



Sobre as atividades exercidas serem remuneradas ou não, apenas pouco mais de 5% dos alunos, tanto de uma classe quanto da outra, não recebem remuneração pelo trabalho desenvolvido; portanto, mais de 90% trabalham e recebem por isso. Esse dado vai ao encontro da conclusão sobre a idade do estudante de Direito; se ele é mais maduro, tem mais idade do que a mais freqüente do universitário, ele, certamente, se sustenta e, ainda, existe o fato de haver muitos alunos com outros cursos superiores.

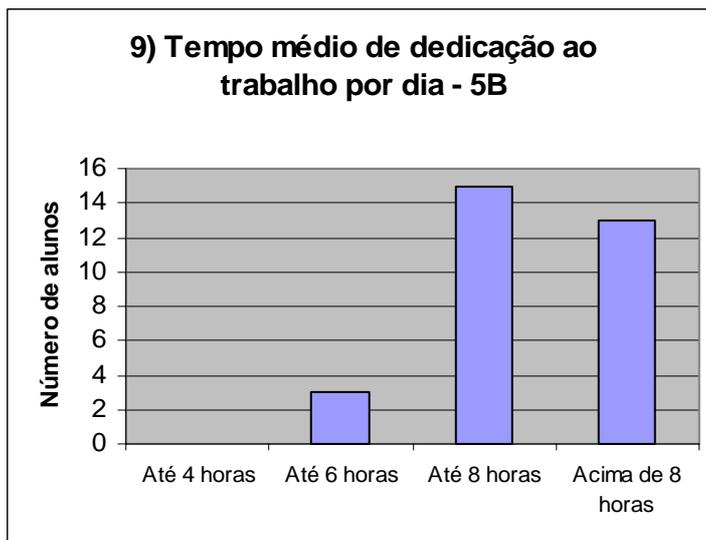
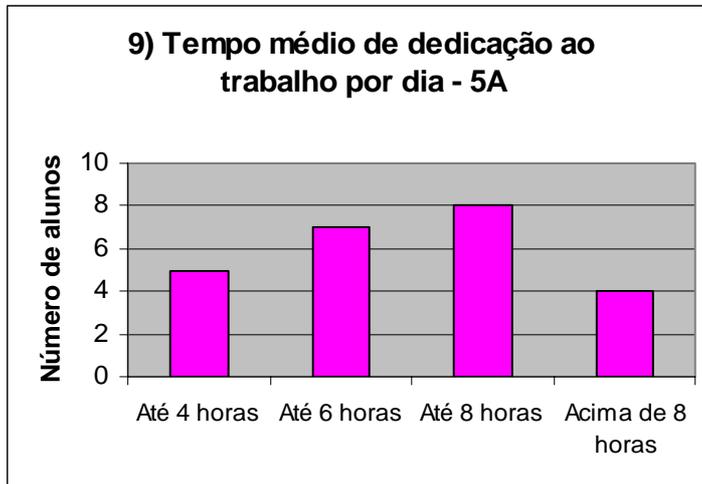
Desses mais de 90% de alunos que trabalham e recebem por isso, por volta de 60% deles, apresentam vínculo empregatício; ou seja, 13 do 5º A e 18 do 5º B. Considerando, novamente, a idade, o estado civil e o nível de escolaridade, o número de pessoas com vínculo empregatício é baixo; não é possível esquecer as questões sobre garantia de direitos do trabalhador como férias, 13º. salário, aposentadoria, FGTS.





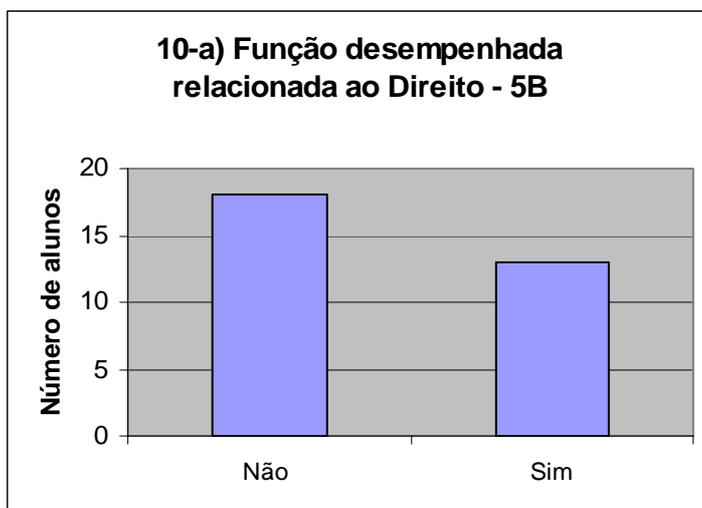
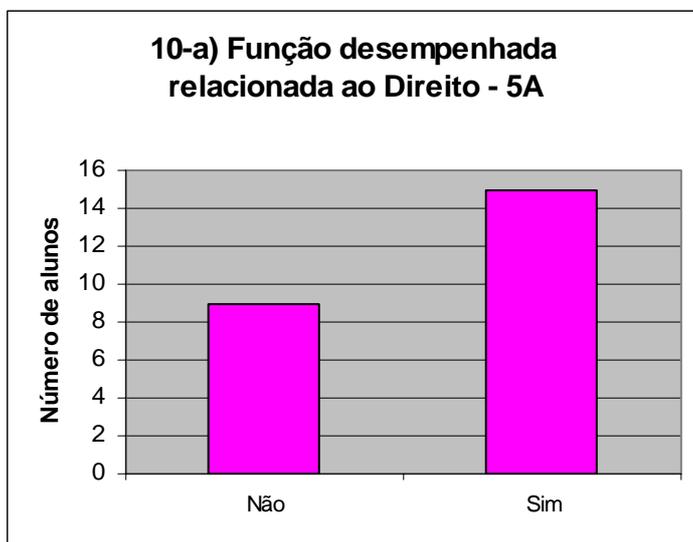
Com relação ao tempo médio de dedicação ao trabalho, nas duas salas, a maior parte dos alunos desempenham atividades que exigem 8 horas diárias; porém, é interessante observar que no 5^o. noturno ninguém cumpre somente até 4 horas por dia de trabalho, enquanto que no 5^o. vespertino 5 pessoas não trabalham mais que esse período. Mais uma vez, confirma-se a diferença econômica entre as duas salas; no noturno, não há aluno que possa se dar ao luxo de trabalhar por um período pequeno confirmando a necessidade de um trabalho que lhe

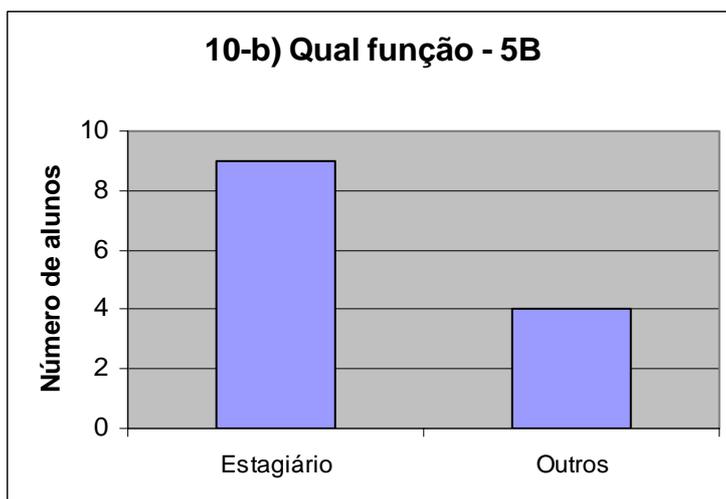
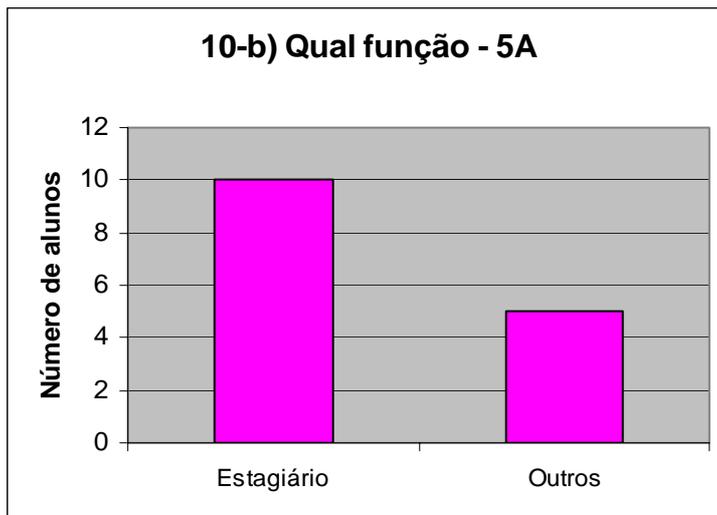
proporcione maior renda ou então não atingiram maturidade profissional a ponto de poder escolher a quantidade de horas dispensadas ao trabalho.



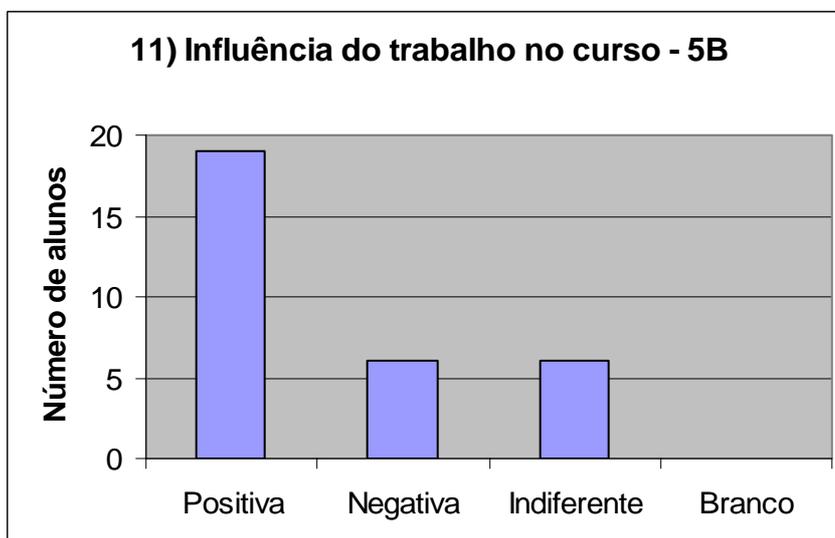
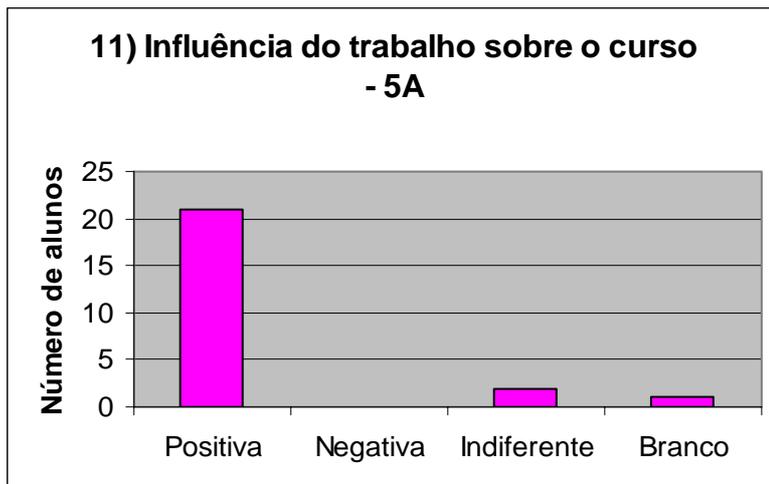
Perguntados sobre a relação da função desempenhada no trabalho e a graduação que estão cursando, os alunos do vespertino se mostraram melhor encaminhados; mais da metade deles trabalha em atividades relacionadas ao Direito, enquanto dos alunos do noturno somente 30% estão na área, e a maioria dos que atuam com Direito fazem estágio. Mais uma vez, a necessidade de se

manter por conta própria mais cedo mostra-se mais evidente nos alunos do noturno.





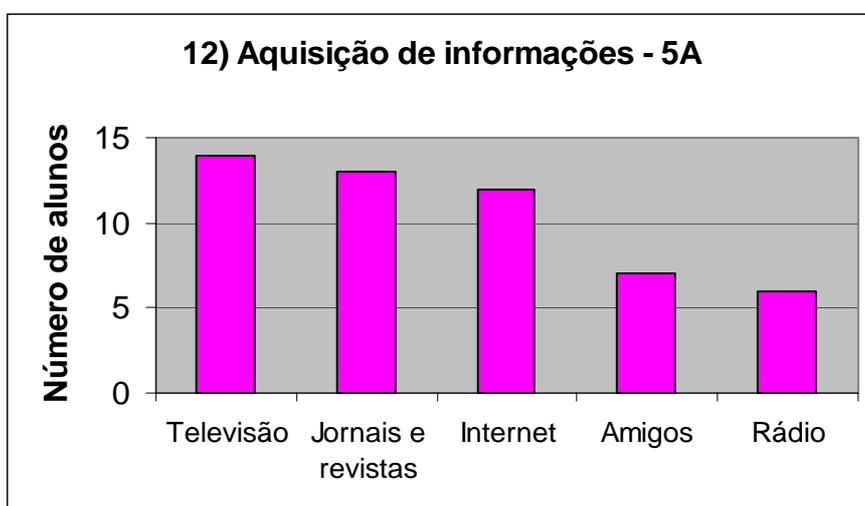
Com relação à influência que o seu trabalho exerce sobre o seu curso de Direito, quase metade dos alunos foram bem incisivos em dizer que é positiva no sentido de que relaciona a teoria e a prática, ajudando a desenvolver melhor o trabalho que já praticam relacionado ao curso, ajudando a entender melhor as teorias aprendidas na faculdade, ajuda a decidir qual área deverá seguir, já que a prática mostra com mais detalhes e objetividade o que é, de fato, a profissão.

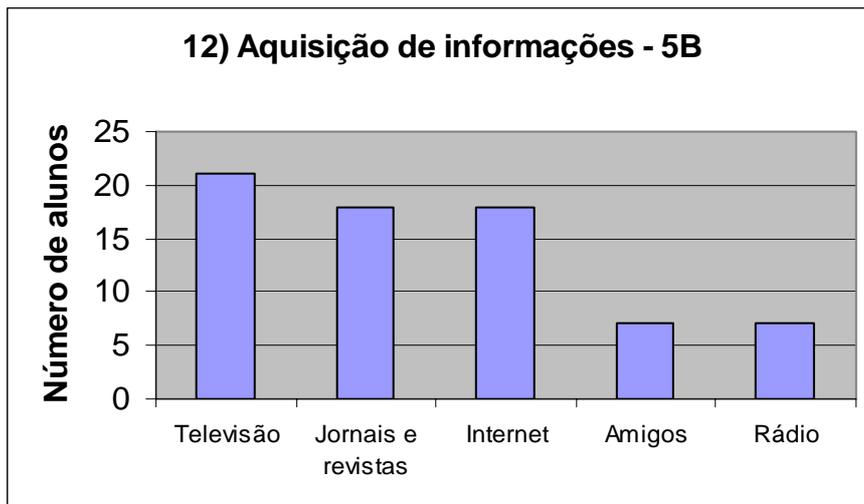


Um número pequeno de alunos do 5•B colocou como negativa a influência já que não tem relação alguma o trabalho que desenvolve com o curso ou porque o tipo de raciocínio aplicado no trabalho que desenvolve atualmente é diferente e atrapalha o pensamento para os estudos jurídicos. Nenhum aluno do 5•A manifestou posicionamento negativo sobre a influência do trabalho no curso. Quanto a ser indiferente, o principal motivo é o fato de, para as duas classes, o trabalho desenvolvido não ter relação alguma com o curso, mas também não atrapalhar. Esse é um dado muito importante, especialmente no que diz respeito

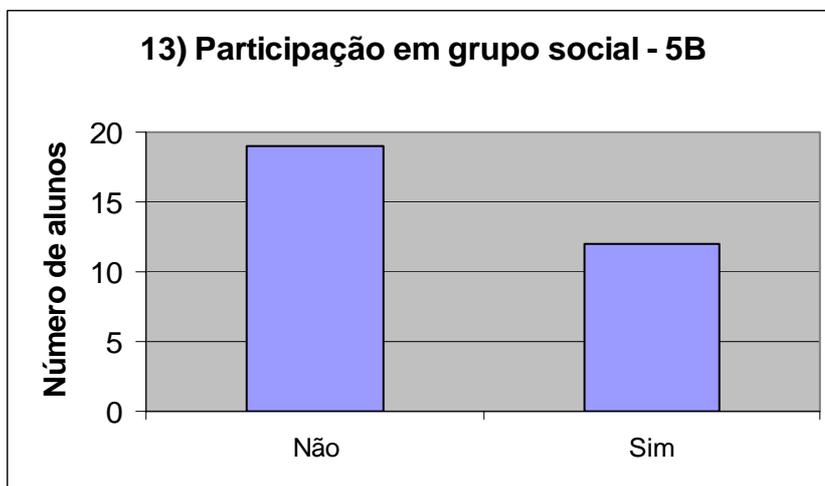
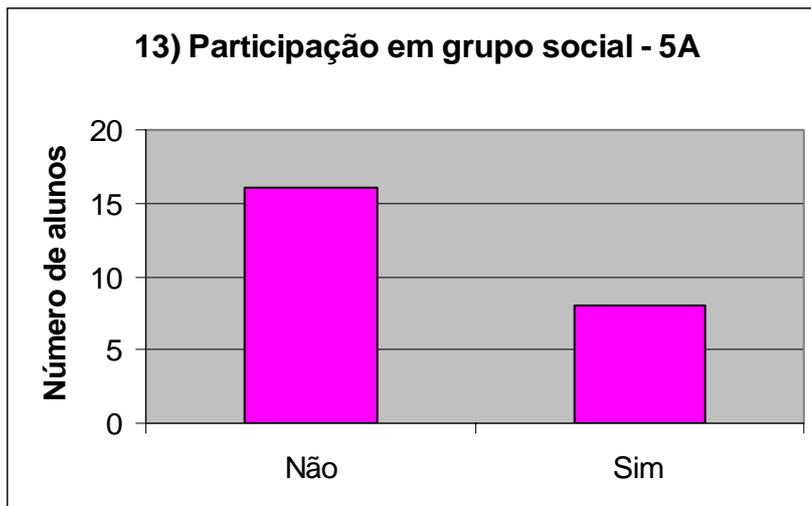
às aulas serem dinâmicas ou não, serem relacionadas com a prática diária do profissional de Direito ou não. Os alunos conseguem perceber e deixam isso claro quando respondem sobre interdisciplinaridade ou exigências do professor.

Sobre as formas de se manter informado, o veículo que ficou em última colocação foi o rádio, tanto para os alunos do vespertino quanto para os alunos do noturno. Os mais utilizados são a televisão seguida da leitura de jornais e revistas e por meio da internet. A TV, sendo o meio mais prático, se coloca em primeiro lugar talvez pela falta de tempo dos estudantes; apesar de a diferença entre ela e os jornais ser bem pequena, a TV ainda é a mais procurada o que causa uma certa preocupação sobre como esses alunos estão recebendo e processando a informação que pode, muitas vezes, apresentar uma visão unilateral, baseada nos interesses da emissora ou de alguém de seu agrado. A pouca procura pelo rádio como meio de aquisição de informação pode se dar pelo fato de que esse meio, para a maioria das pessoas, é mais um instrumento de diversão do que de aquisição de informações.

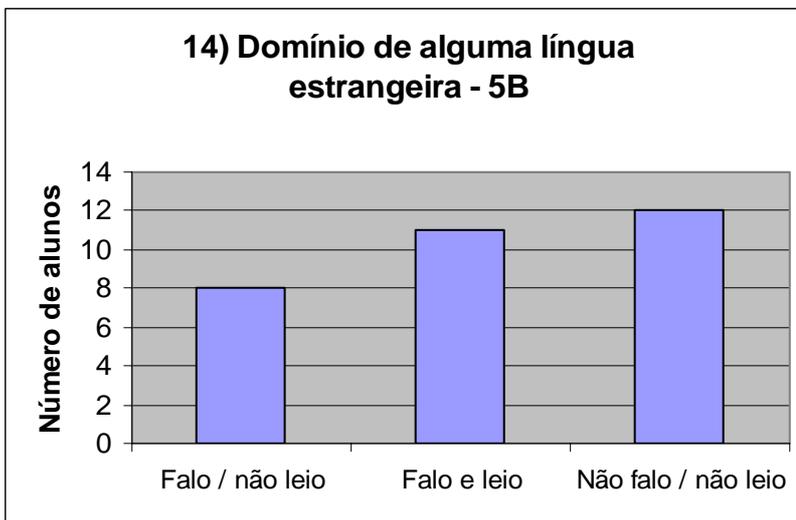
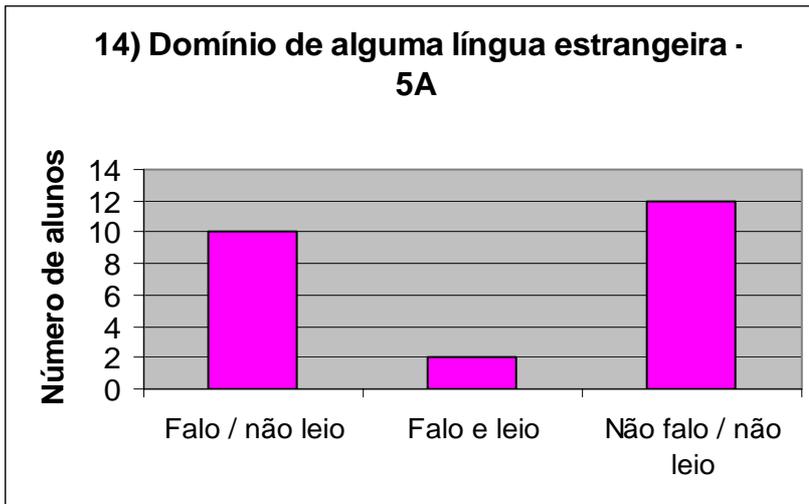




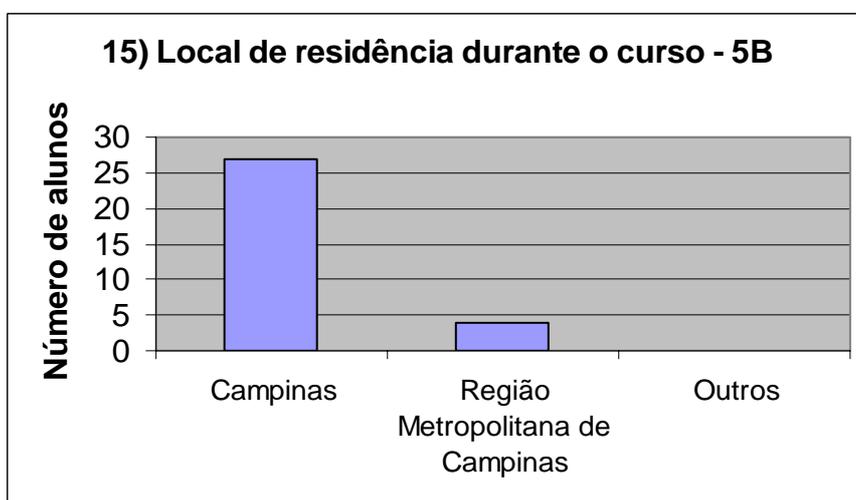
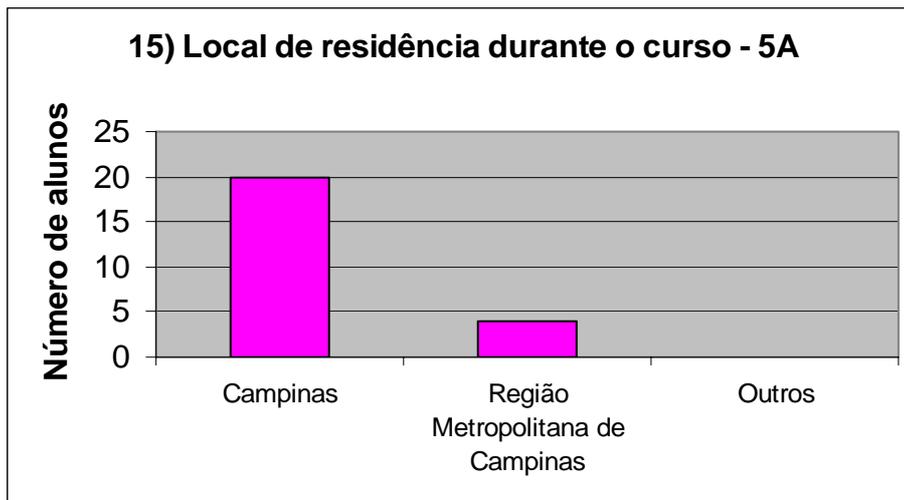
A atuação dos alunos do curso de Direito do Unisal na sociedade é pequena, parece que o cotidiano cada vez mais exigente e individualista empurra as pessoas para atividades mais pessoais ou somente familiares. Dos 31 alunos do noturno, 19 não participam de nenhum grupo social, isso significa mais de 60% deles; lembremos que essa sala tem alunos mais jovens que a classe do vespertino que apresenta mais de 70% dos alunos não participantes de grupos sociais. Os outros quase 30% desempenham atividades variadas como esportes, academia, ação em partido político, participam de atividades religiosas, ONGs e grupo de jovens. Para os alunos do noturno, a atividade mais comum é a participação em grupos políticos, religiosos e ONGs.



A idade mais avançada dos alunos do vespertino talvez justifique a maior incidência de pessoas que não falam e não lêem língua estrangeira alguma, exatamente metade deles; já para o noturno, esse número é menor. Quase 40% tem, ao menos, noção de alguma ou algumas línguas estrangeiras. As mais comuns são inglês e espanhol, mas temos alunos que conhecem também italiano, japonês e árabe.

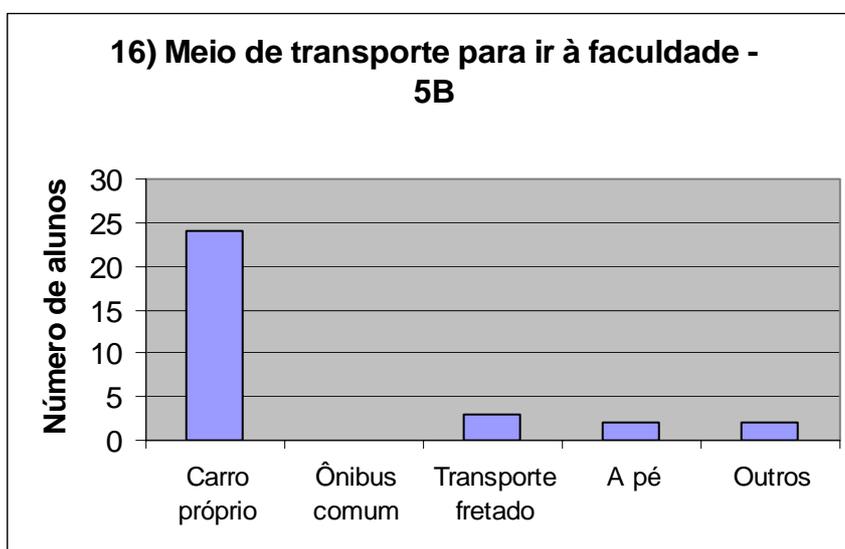
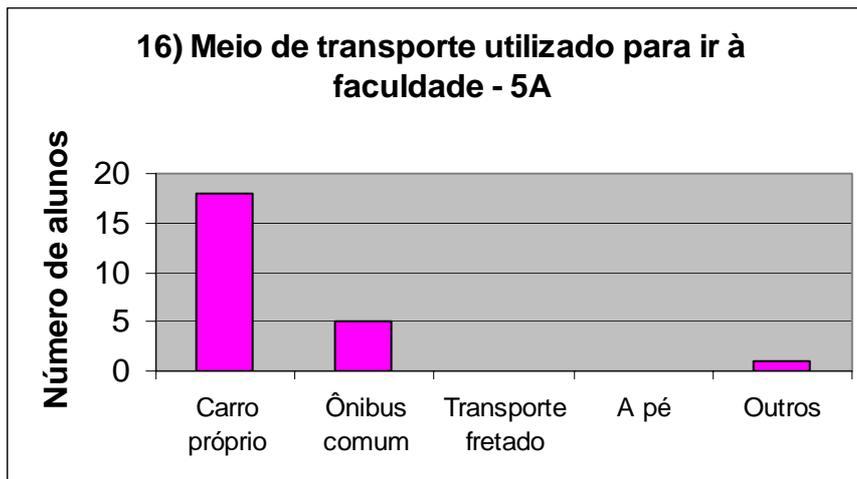


Quanto ao local de moradia durante o curso, o número de alunos da cidade de Campinas é surpreendente. Dos alunos do noturno e do vespertino, quase 90% moram na cidade onde estudam e os outros em alguma cidade da Região Metropolitana (Americana, Valinhos, Paulínia). Esse dado comprova o fato de a Instituição ser mais conhecida na nossa região, não é uma instituição procurada por alunos de outras cidades ou estados.



Outra informação interessante é o fato de quase 80% dos alunos, tanto do noturno quanto do vespertino, virem para as aulas utilizando carro próprio. Considera-se, dessa forma, o nível econômico atual das turmas mais equilibrado do que em outras épocas de suas vidas. Pouquíssimos usam ônibus fretado ou ônibus comum. Pouco mais de 5% dos estudantes pegam carona para a faculdade ou vêm a pé.

Esse dado pode comprovar que, nesse momento, há um certo equilíbrio, porém, como já visto, os alunos do noturno demonstram necessitar de mais esforços ou “sacrifícios” para igualarem-se nesse quesito.



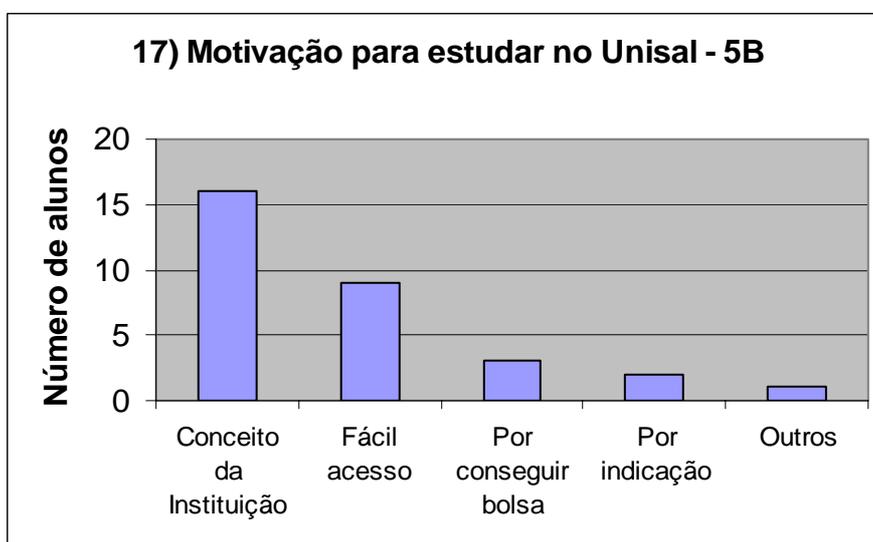
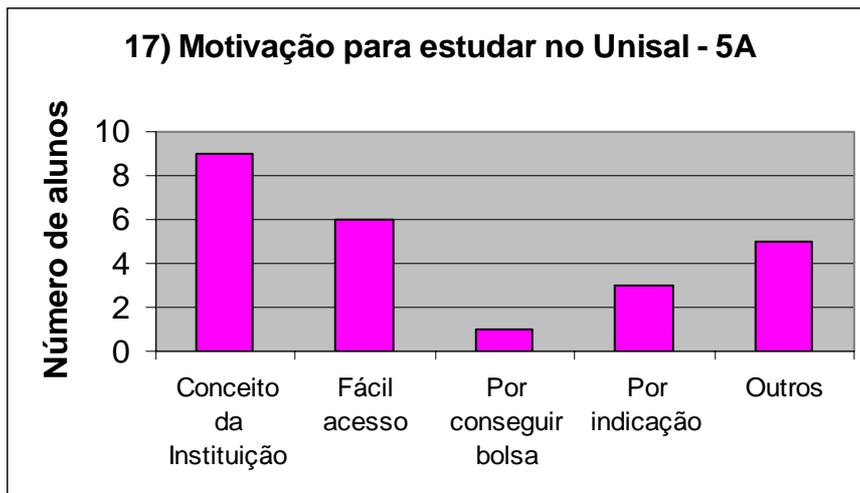
3.2 Interpretação do perfil e da prática docente do professor de Direito do Unisal

Iniciadas as questões sobre a visão que o aluno do Unisal tem em relação ao curso de Direito e aos professores, um dado que traz bastante alegria, especialmente para a Instituição, é saber que mais da metade dos alunos tanto do noturno quanto do vespertino vieram para o Direito do Unisal porque já tinham

ouvido falar muito bem sobre os cursos nesta instituição, julgando bom o conceito de que ela desfruta. Há outros aspectos que também foram importantes na decisão de estudar nessa Instituição, entre eles está a facilidade de acesso ao local, mas, o mais forte foi, como já dito, o conceito da Instituição. Apesar de fazer parte de uma congregação que tem representantes pelo mundo todo, apenas um de todos os alunos considerou o fato de ser ex-aluno salesiano como motivador de sua escolha por essa faculdade.

A facilidade de acesso também foi bastante considerada, já que é uma instituição que funciona em local nobre da cidade, com facilidade para chegada tanto de carro como de ônibus e ainda oferece estacionamento para os alunos e os micro-ônibus fretados.

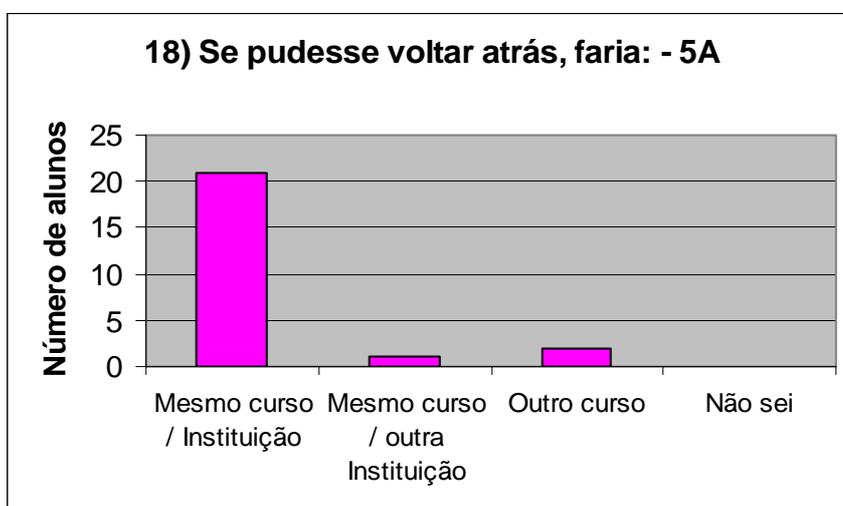
Também pelas respostas, no que tange à expectativa de conseguir bolsa, infere-se o reflexo de uma parcela de alunos essencialmente marcada pela exclusão de uma cidadania plena, sem condições econômicas necessárias para buscar uma profissionalização, ou por pertencer a uma classe trabalhadora de baixa renda, ou por submeter-se a subempregos, ou ainda por estar excluído da força de trabalho. Portanto buscar Instituição de natureza filantrópica que prega o humanismo cristão, a solidariedade, a defesa dos direitos individuais e ainda a promoção sócio-cultural da dignidade dos menos favorecidos é a única opção ao alunado menos favorecido. Ainda no quesito “bolsa” há de se considerar que em Campinas não existe Faculdade de Direito estadual ou federal, não havendo outra alternativa a não ser cursar com recursos próprios.

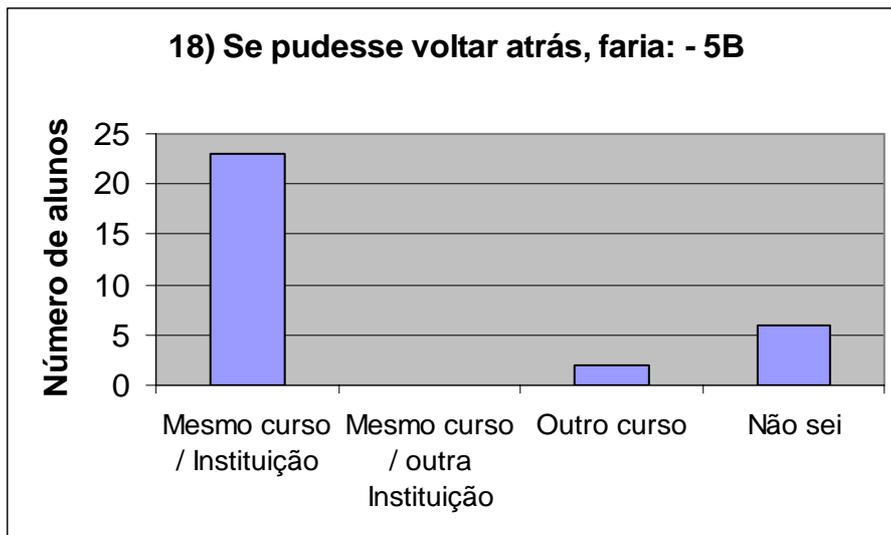


A satisfação dos alunos do último ano do curso de Direito do Unisal/Campinas se evidencia também na questão de número 18 que trata da idéia de havendo a possibilidade de voltar atrás, se o aluno faria ou não o mesmo curso e em que instituição. Dos 24 alunos do 5^o.A vespertino, 21 afirmaram que fariam o mesmo curso e na mesma instituição, demonstrando ter encontrado o que buscavam na faculdade. Com os alunos do noturno, não foi muito diferente; dos 31 respondentes, 23 manteriam o curso e a instituição. Com esses dados, já é possível perceber mais uma oposição entre as duas classes. Apesar de a diferença não ser muito grande e a maioria ter aprovado o curso, já se nota uma

melhor aceitação por parte dos alunos do vespertino; parece que os estudantes do noturno esperam mais tanto dos professores quanto da própria instituição.

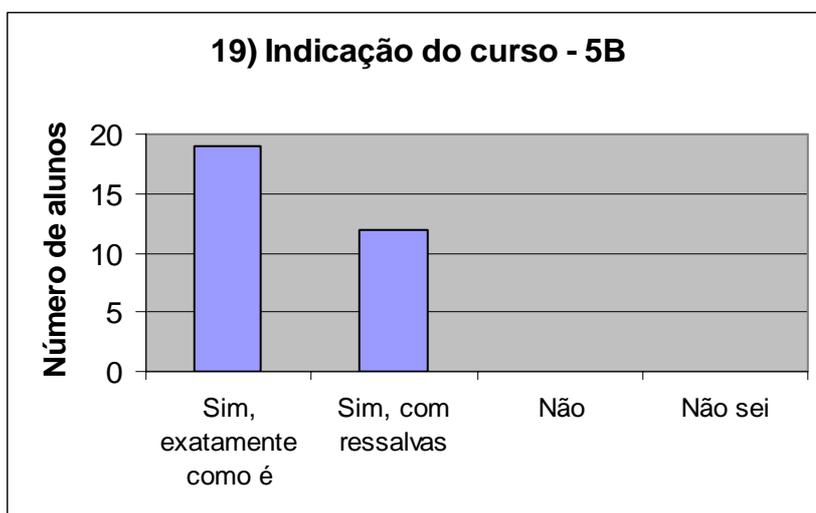
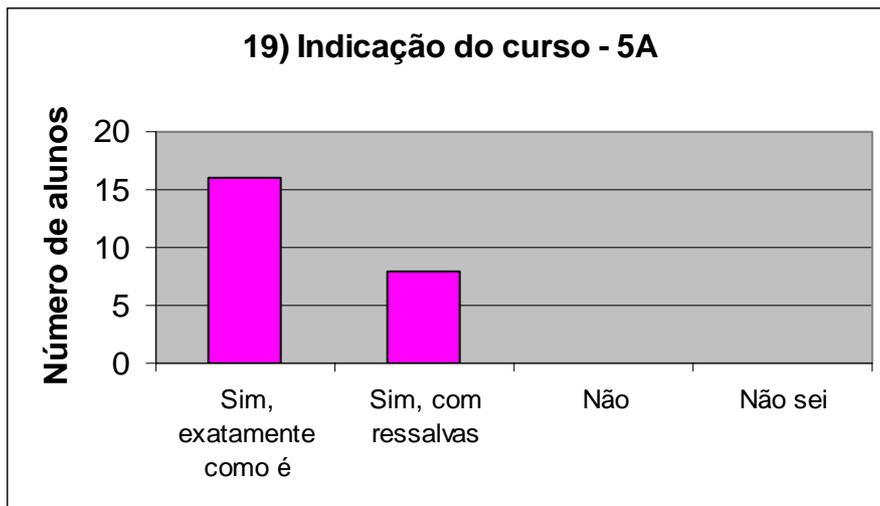
Sem desconsiderar as queixas e conflitos dos alunos, durante a trajetória universitária, esse alto índice de aprovação do curso deve-se a vários fatores, entre eles, o fato de serem a primeira turma, de as classes não serem numerosas, de haver uma proposta de curso bem definida com atividades diferenciadas, de haver dependências físicas muito satisfatórias, de os alunos criarem vínculos de amizade entre si e com os professores, de perceberem que a Instituição busca cumprir seus objetivos, apesar de ter de superar dificuldades inerentes a toda Instituição .





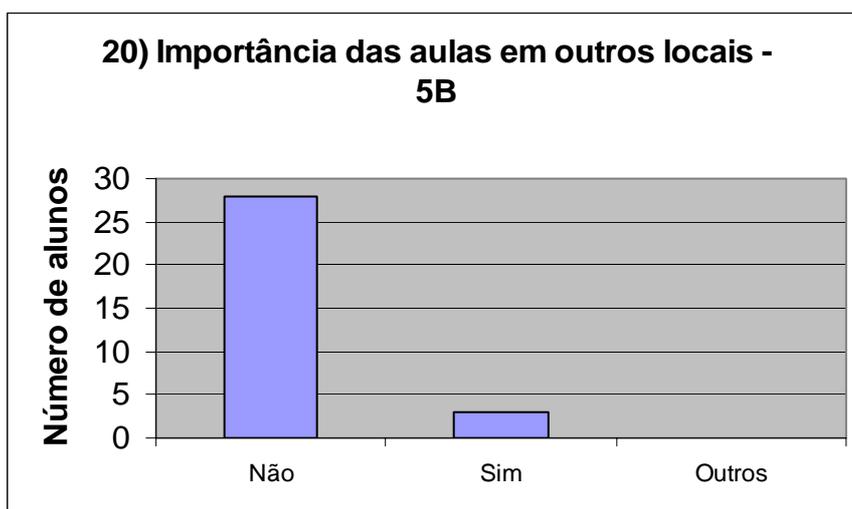
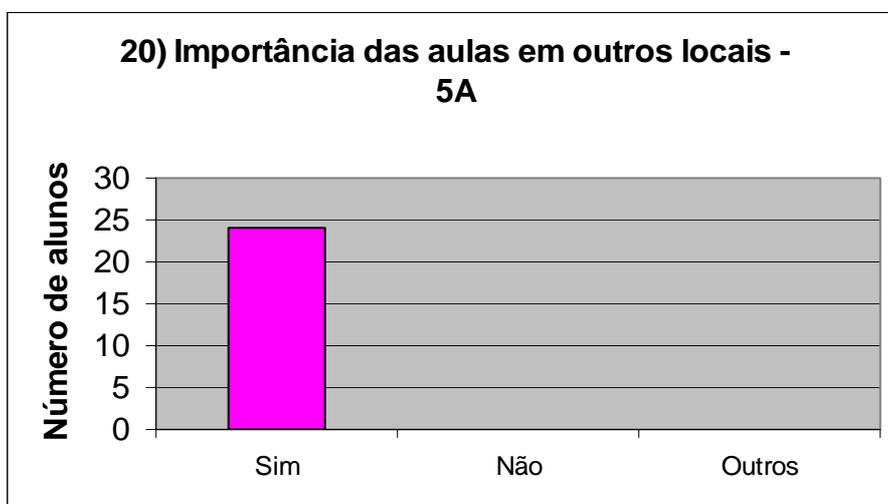
A satisfação proporcionada pela questão anterior se confirma na questão seguinte; todos os alunos, das duas classes, foram unânimes em afirmar que recomendariam o curso para outras pessoas; alguns deles o fariam com algumas ressalvas, o que é extremamente natural, é praticamente impossível atingir a todos os objetivos e expectativas de todos os alunos e esses dados também comprovam que os alunos questionados têm consciência dessa impossibilidade de se satisfazer a todos os gostos e necessidades.

Ambas as classes terem considerado significativamente a alternativa “com ressalvas” revela um senso crítico e capacidade avaliativa de analisar pontos que mereceriam ser aprimorados, em sintonia com os próprios objetivos institucionais. As respostas desse quesito, sem dúvida, norteiam o repensar do curso, propiciando corrigir rotas, redefinir projetos, propor sugestões, questionar atitudes, pois a cada passo deve-se avaliar a caminhada para replanejar, manter o que está satisfatório e mudar o que merece alteração. O olhar do aluno, com criticidade, subsidia a análise dialética do real.



Sobre a importância de se ministrar aulas fora dos espaços convencionais, os alunos das duas salas foram praticamente unânimes em afirmar que são necessárias aulas em auditórios, teatros, laboratórios de informática. O principal motivo apresentado por eles é o fato de que em lugares diferentes, existe a fuga à rotina, facilitando o dinamismo da aula. Consideram também que o uso de multimeios traz a possibilidade de ilustrações que prendem a atenção facilitando o aprendizado. Segundo alguns deles, os espaços que proporcionam maior interatividade com o meio facilitam o acesso a disciplinas que exigem maior abrangência de conhecimentos. Apenas dois alunos de todos os questionados

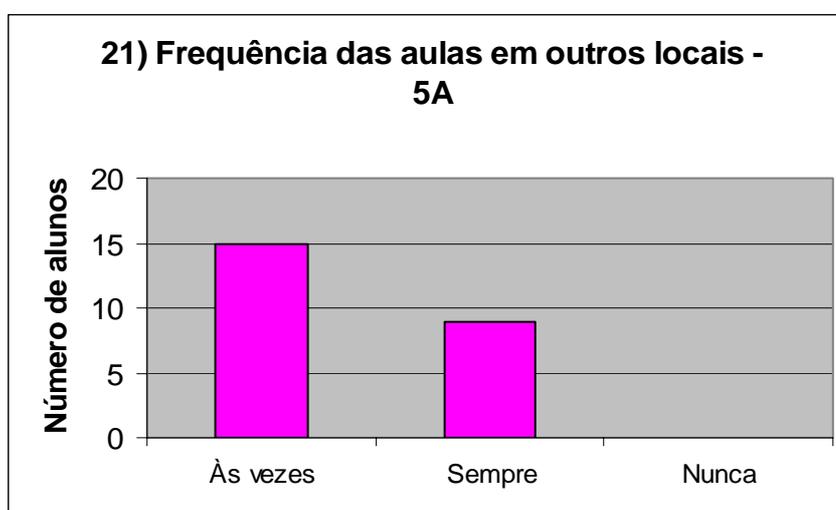
preferem a aula sempre no espaço convencional, um deles acha que fora da sala, a aula fica solta, havendo dificuldade na fixação da matéria; e um outro acha que mais importante que o espaço é uma boa didática do professor. Esses dois alunos são do 5º. B noturno e, mais uma vez, apresenta-se aí uma pequena diferença entre as duas salas já que no vespertino 100% dos alunos vêem importância em se sair do espaço convencional de aula.

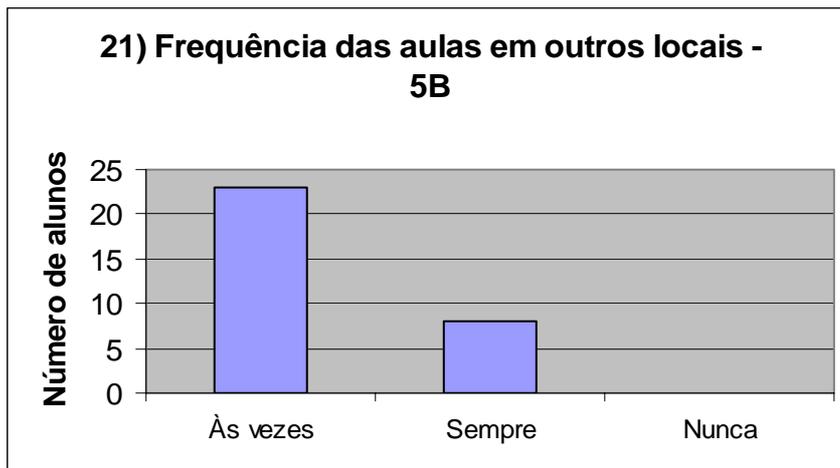


A questão 21 demonstra uma certa insatisfação dos alunos que, conforme resposta anterior, gostam dos lugares fora do espaço convencional; a grande maioria garante que apenas às vezes os professores proporcionam a eles esses

momentos fora da sala. Somente $\frac{1}{4}$ dos alunos considerou bom o número de vezes em que são levados às salas de aula não convencionais, são os que disseram que sempre assistem às aulas em locais diversificados. Esses dados se referem aos alunos das duas classes. Essa pode ser uma questão a ser bem analisada pela instituição a fim de que se consiga equilibrar o uso dos espaços.

E muito importante lembrar, no entanto, que aulas fora do espaço convencional não significam somente laboratórios ou teatros, mas também, a participação em audiências de conciliação feitas pelos próprios alunos monitorados por um professor, júris simulados presididos por juízes professores da casa, palestras em semanas de estudos jurídicos, aulas práticas em que são produzidas peças simuladas mas, com todas as características de realidade, visitas a fóruns...

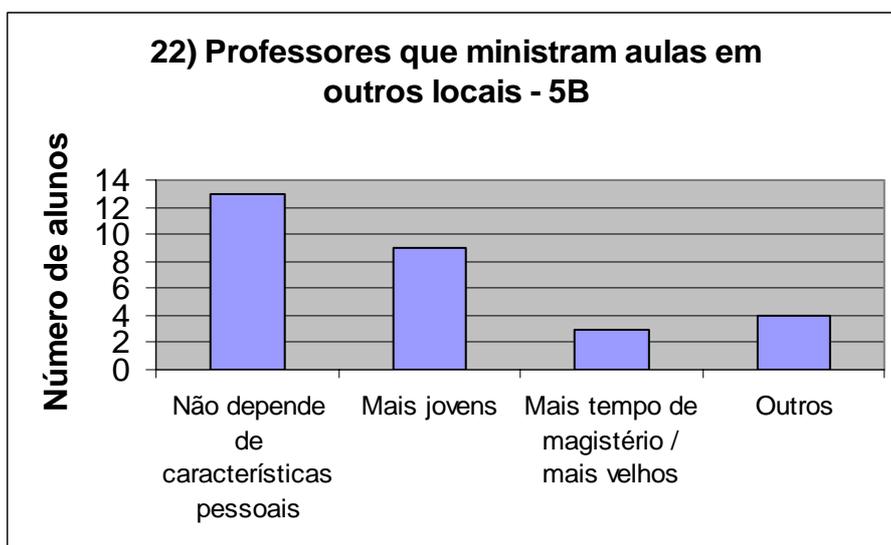
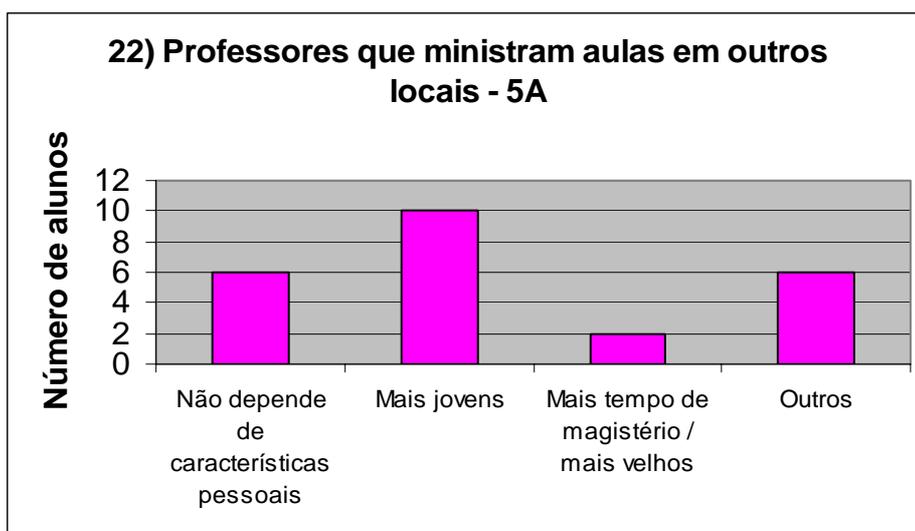




E certo que a forma como a questão foi elaborada induzia ao pensamento mais comum dos espaços, mas esperava-se que ao menos alguns alunos tivessem uma visão mais ampla do que pode ser considerado aula. Parece que há alunos de graduação que ainda guardam uma postura de “colegiais”, no sentido de não atingirem uma maturidade acadêmica e entenderem que a própria legislação vigente não se atém à tradicional aula, mas ao efetivo trabalho acadêmico, razão pela qual só aceitam a aula tradicional. Confirma-se com isso que o aluno do Direito é ainda tradicional no que se refere à educação como será visto mais adiante.

A pergunta 22 pretendia saber se os alunos consideram que alguma questão pessoal do professor interfere na escolha dos espaços utilizados para as aulas, os convencionais ou não. Segundo quase metade dos alunos do 5•B noturno, o que interfere, de fato, é a necessidade que cada disciplina apresenta para o uso ou não da sala de aula tradicional e não características pessoais. Para apenas 35% desses alunos, o que mais está relacionado a isso é o fator da idade; segundo a observação deles, os professores mais jovens, com cabeça mais aberta e carreira acadêmica mais curta são os maiores responsáveis por aulas em laboratórios de

informática, em teatros, auditórios. Interessante é o fato de que para os alunos do vespertino, a observação é contrária; para eles, o que mais influencia é a idade, os mais jovens procuram tecnologia atual e em segundo lugar está a idéia de que não depende das características do professor e sim da necessidade apresentada pela disciplina.

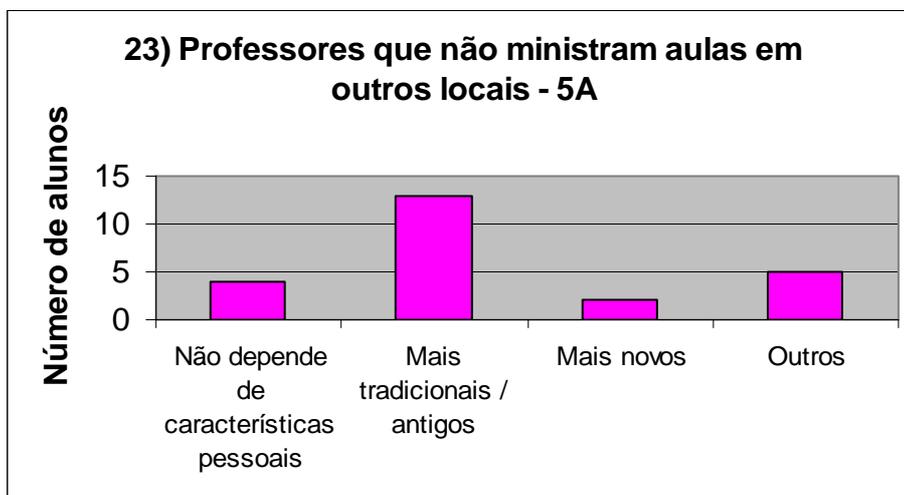


A questão 23 pergunta o oposto da 22, e as respostas são equivalentes. A maioria dos alunos tanto de uma classe quanto da outra, observam que os professores que menos usam outros recursos são mesmo os mais velhos. O

engraçado é que alguns justificam com o fato de, por terem mais idade, não se adaptarem às novas tecnologias, mas outros consideram o alto grau de conhecimento e segurança o fator essencial à falta de necessidade desse professor em procurar outras salas ou recursos; citam como exemplo um renomado professor como aquele que tem “a matéria na ponta da língua”. Em contrapartida, um deles considera arrogantes os professores que não se dispõem a usar novos recursos, achando que sabem tudo e que nada mais têm a aprender.

É relevante ressaltar a preferência do 5º. A pelo quesito idade, pelas próprias características da classe, uma vez que a grande maioria que cursa o turno vespertino encontra-se entre a faixa etária dos 30 a 50 anos, mas percebe que o fator idade é um complicador na adoção de novas metodologias inerentes a conteúdos programáticos desenvolvidos em dependências físicas não tradicionais. Fica evidente que a idade bloqueia mecanismos de superação de práticas pedagógicas estagnadas. A teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron (1992)⁵ subsidia esse comportamento de alguns professores longevos não utilizarem a diversidade de recursos didáticos de que dispõe a Instituição.

⁵ Em *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron desenvolveram as bases de sua teoria da violência simbólica, para atingirem o capital cultural e seleção, perpassando: a) A **ação pedagógica** através de relações de força, pela imposição e inculcação de um arbitrário cultural, mediante as práticas didático-pedagógicas; b) Exercício da **autoridade pedagógica**, em que o arbitrário, num enviesamento ideológico, se manifesta sob a aparência de uma imposição absolutamente natural, tanto através de relações de força como por técnicas, não menos arbitrárias de pseudo-afetividade; c) O **trabalho pedagógico** gera um "**habitus**", ou seja, experiências do passado vivenciadas desde a infância formam um contínuo reproduzir por toda a trajetória de vida; repete-se inconsciente o que foi absorvido em todos os momentos do passado, presentificando-os; d) A **autoridade escolar**, manifestada como um direito, outorgada aos agentes da educação pela própria Instituição, faz com que desenvolvam a sua docência com instrumentos e técnicas de dominação; e) O **Sistema de ensino**, com estrutura específica padronizada, garante as condições institucionais de reprodução, cujos agentes são formados para assegurar a inculcação dessa prática reprodutiva; f) O **trabalho escolar** induz à reprodução, impedindo-se trabalhos escolares que conduzem à criatividade e inovações não dogmáticas. O status do quadro docente confere tal



As questões de 24 a 27 tinham como intuito saber se os alunos têm a idéia exata do que é e para que serve um seminário e, ainda, se os professores do curso de Direito do Unisal têm preparo para solicitar e avaliar esse tipo de trabalho; se eles fazem as orientações adequadas aos alunos que devem apresentá-lo; se acompanham e se fazem as devidas interferências durante a apresentação. Pelas respostas, percebe-se que há um certo despreparo tanto por parte dos alunos

validade ao conteúdo do ensino que não se cogita quanto ao valor e formas de elaboração da

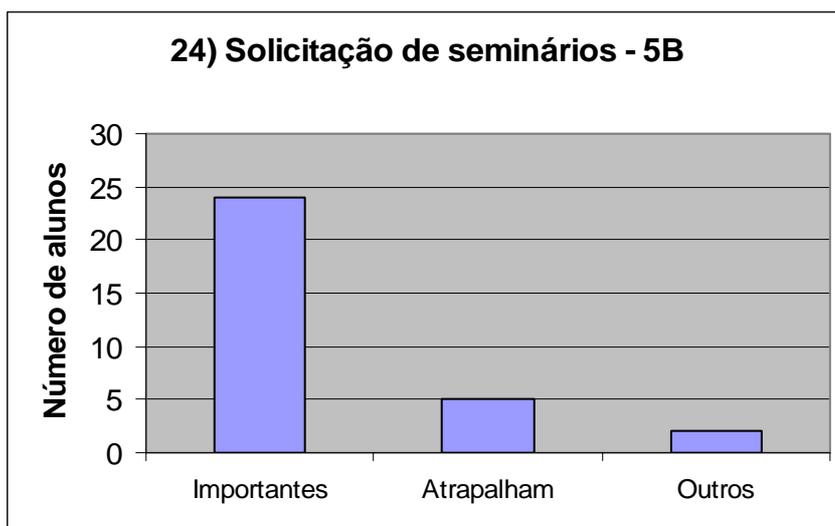
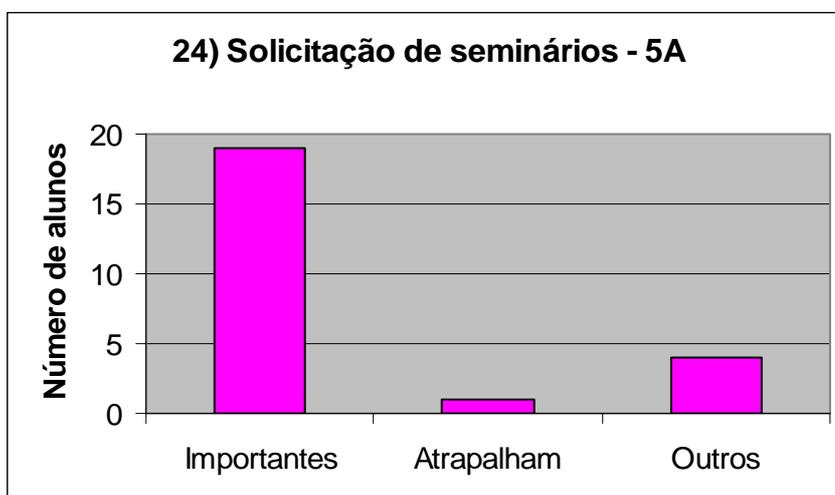
quanto dos professores. Interessante observar que os alunos notam que são mal preparados e que muitos professores não sabem como fazê-lo. No entanto, alunos e professores sabem que o seminário acadêmico é uma apresentação em sala de aula em que um tema é apresentado por um grupo de alunos, em que deve haver debate sobre o conteúdo exposto pelos participantes, com fechamento pelo professor.

Mais de 70% deles, considerando as duas classes, dizem que os seminários são importantes desde que o professor faça um acompanhamento e complemente o conteúdo. Para os alunos do vespertino, a segunda maior importância está no fato de que podem estudar um determinado assunto com mais profundidade e ninguém acha que não é bom; já na turma do noturno, alguns poucos dizem não sentir nenhuma falta dos seminários. Esse não sentir falta alguma de seminários talvez se deva ao fato da apatia de vários alunos em aderir às exigências de um trabalho acadêmico coletivo, de pesquisa, de partilha da coleta de dados, de encadeamento da seqüência do tema a ser abordado, das reuniões que o seminário requer para uma apresentação satisfatória e eficaz.

Por outro lado, orientar a organização do trabalho, os objetivos visados cabem em grande parte ao professor, pois deixar toda a iniciativa aos alunos poderia não trazer os resultados esperados, pois os alunos nem sempre têm capacidade ou experiência suficiente para compreender com a devida clareza todos os passos de um seminário e como deve ser organizado. E o aluno somente se sente motivado quando colocado em uma situação desafiante e que se lhe apresente agradável ou desejável. Aí fica evidente a função do professor no processo

educativo: ajudar os alunos a descobrirem os motivos para desencumbirem-se de tarefas propostas com vistas ao fortalecimento da aprendizagem efetiva e prazerosa. Corroboram com essa assertiva as palavras de Schmitz (1984, p. 38):

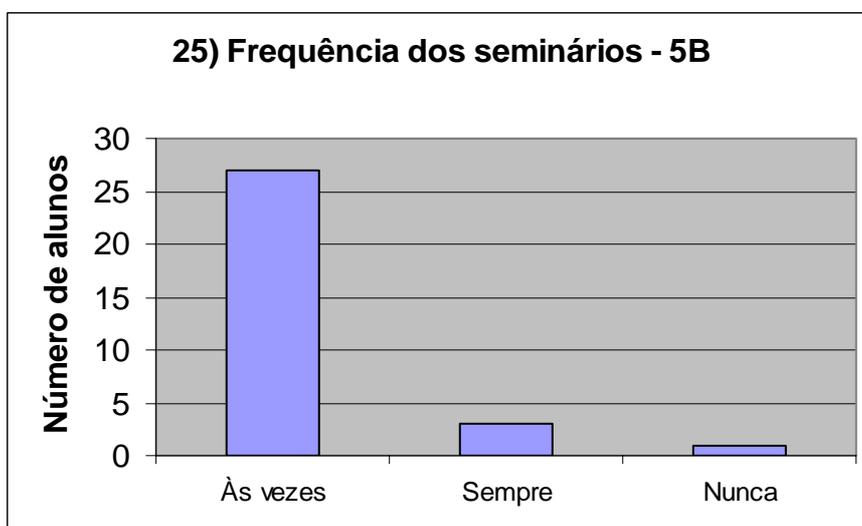
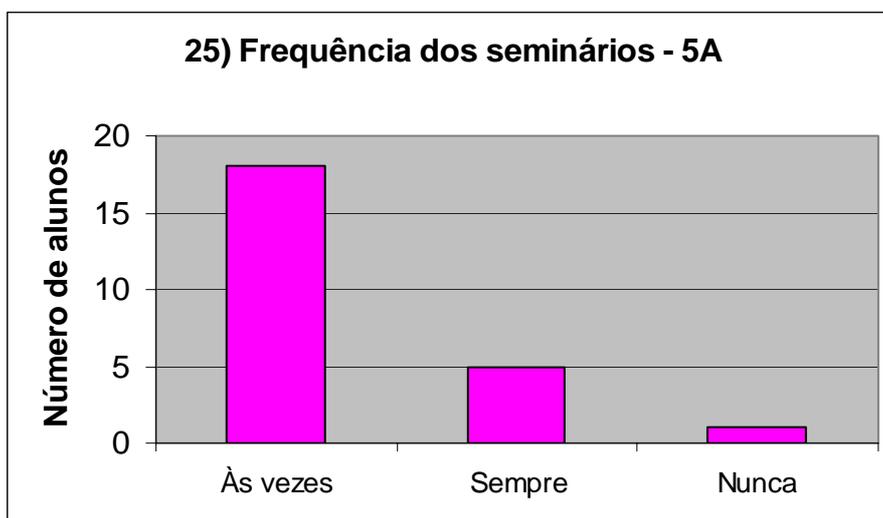
O professor não é alguém que impõe suas idéias aos alunos. Deve ser ele quem os prepara e incentiva para realizarem aquilo que lhes é conveniente: deve procurar novas atividades e experiências para atender aos interesses emergentes dos alunos, ou para provocar novos interesses.



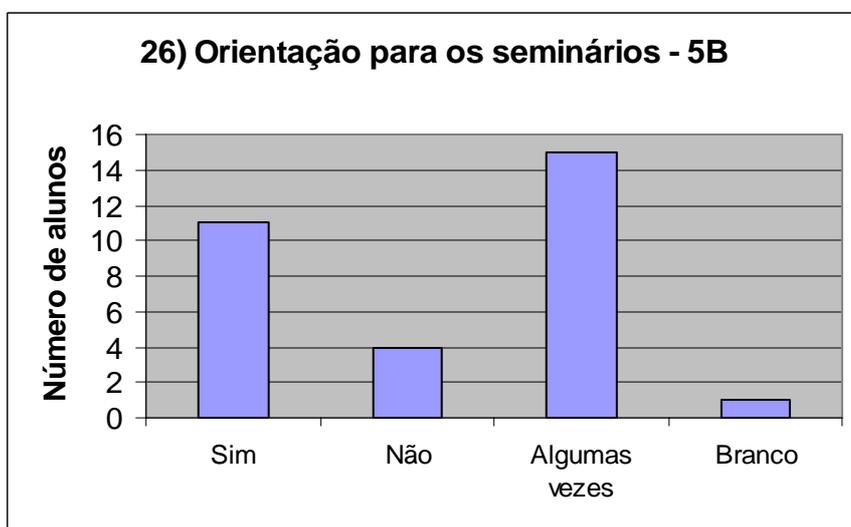
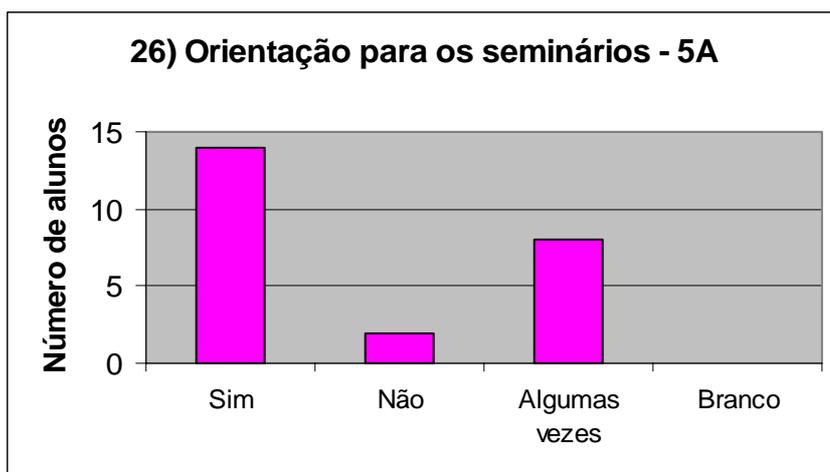
Sobre a freqüência com que os seminários são pedidos, as duas classes têm uma idéia mais ou menos parecida; quase 90% dos alunos do noturno entendem que

somente algumas vezes são solicitados seminários e dos alunos do vespertino, quase 80% concluem que poucas vezes os seminários são pedidos. Isso mostra que, mesmo sendo em quantidades pequenas, existe a requisição desse tipo de trabalho e, interessante, dois alunos, um de cada classe, disseram que nunca se pedem apresentações dessa natureza, contradizendo a maioria dos colegas.

Esses dados comprovam a idéia de que muitos professores do curso dão mínima importância a outras formas de aquisição da aprendizagem valorizando, como sempre, as didáticas tradicionais.

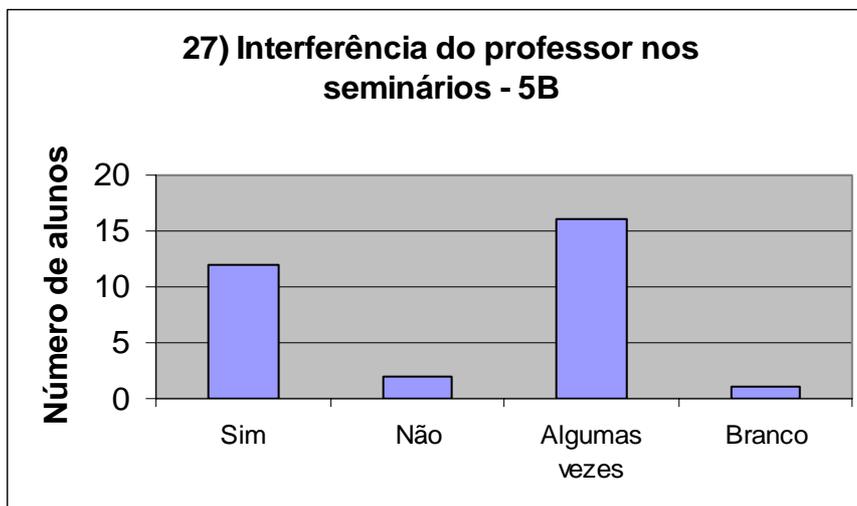
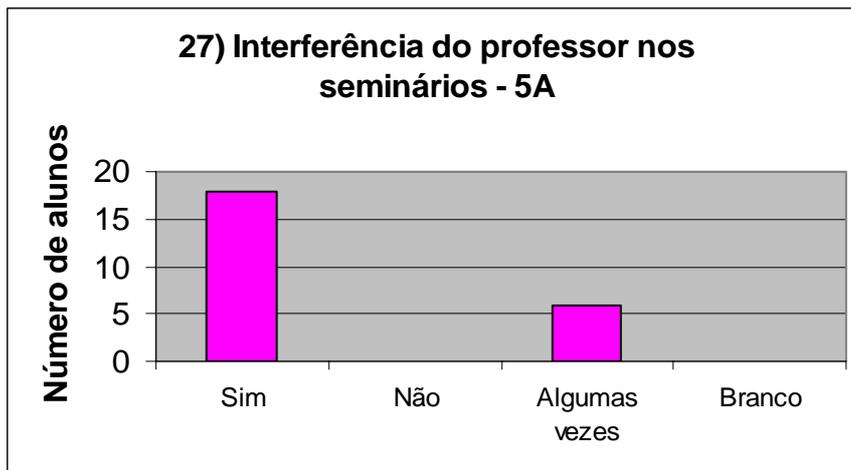


Menos da metade dos alunos do noturno afirmam receber orientações adequadas sobre a apresentação ou confecção dos seminários somente algumas vezes; enquanto que mais da metade dos alunos do vespertino dizem que sempre recebem orientações adequadas. Parece uma discrepância, já que os professores são os mesmos; o que se pode entender disso é que para os alunos do vespertino a necessidade de explicações talvez seja menor que para os alunos do noturno ou, ainda, que o entendimento das classes sobre a participação do professor na construção desse trabalho é muito diferente; os alunos do 5•A devem achar que o professor não tem muito o que fazer nesses casos, enquanto que os do 5•B querem uma participação maior do professor na orientação.



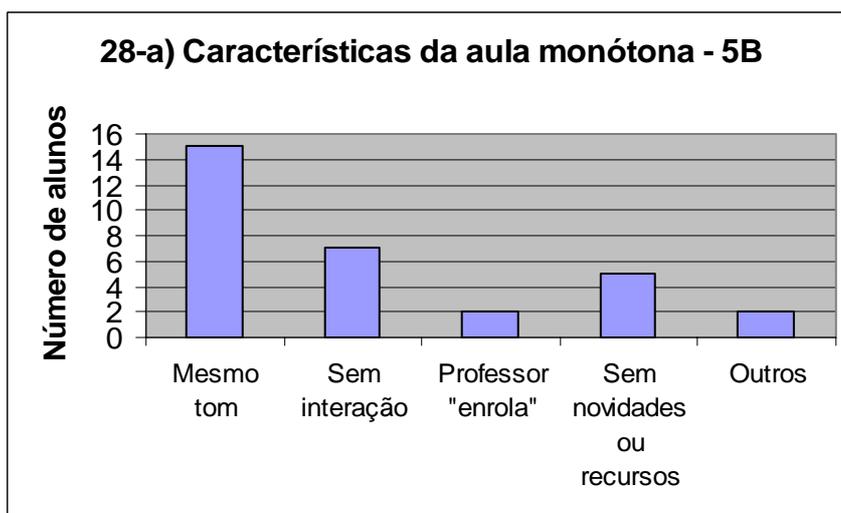
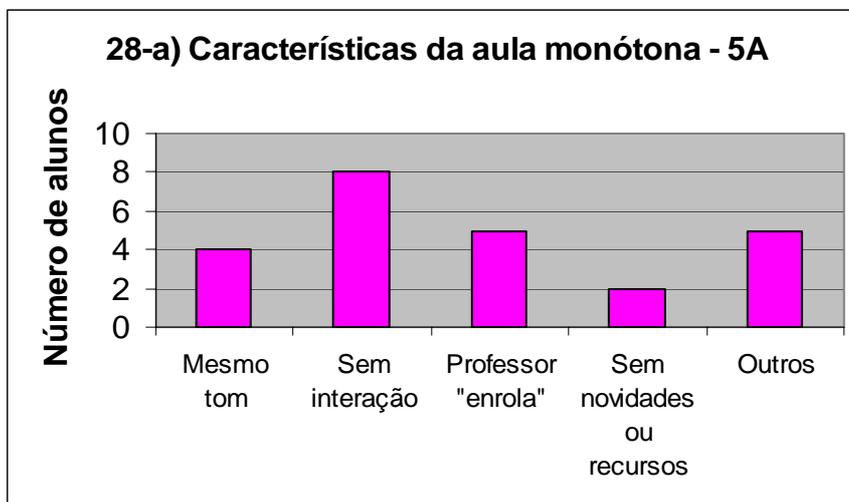
As conclusões da questão anterior parecem se confirmar com a de número 27. Uma porcentagem bem maior dos alunos do noturno (mais de 50%) em relação aos do vespertino (menos de 30%) consideram que apenas algumas vezes os professores que solicitaram apresentações de seminários complementaram o conteúdo. Os alunos do vespertino (quase 75%) dizem, então, que sim, os professores sempre complementam o conteúdo quando as apresentações estão superficiais ou falhas. Mais uma vez se percebe a diferença de entendimento entre as duas turmas sobre a participação do professor no seminário e, ainda, sobre a necessidade que cada turma sente em ter o professor acompanhando mais de perto.

Portanto, diante de todos esses quadros referentes a seminários conclui-se que não apenas em seminários, mas em demais atividades como debates, pesquisas, fórum de discussões, painéis, estudos em grupos,... etc., é imprescindível o conhecimento prévio das técnicas pelo docente. E quantas vezes, um eventual autoritarismo é uma forma de defesa do professor, que conhece bem a doutrina, as normas, a jurisprudência, desencumbe-se satisfatoriamente no exercício da advocacia ou demais profissões judiciais, mas não admite ser interpelado sobre sua metodologia nas aulas que ministra no curso de Direito e nem se interessa por assuntos didático-pedagógicos, negando-se a participar de aprimoramentos nesse sentido.



Perguntados sobre a dinamicidade das aulas, os alunos do 5•B (noturno) entendem aula monótona como aquela em que o professor simplesmente trava um monólogo com seus alunos, ele não faz a aula ser interessante, limita-se a ficar sentado, usando um tom de voz baixo repetindo frases constantemente sem dar oportunidade aos alunos de se colocarem, de se posicionarem ou tirarem dúvidas, esses alunos correspondem ao número de 50% dos questionados. Há também os que consideram aula monótona aquela cujo assunto não é interessante, nesse caso, parecem não responsabilizar o professor. Segundo 25%, aproximadamente, dos estudantes, existem professores que somente lêem, demonstrando falta de preparo da aula, tornando-a cansativa. Interessante notar

que nenhum deles considerou aula monótona aquela em que não se utilizam recursos tecnológicos para seu desenvolvimento.



Com relação à aula dinâmica, os alunos do noturno elegeram em primeiro lugar a boa aula expositiva em que o professor fala usando um tom alto de voz, em pé, com rapidez.

Nesse sentido, subsidia a análise a reflexão do professor Celso dos S. Vasconcelos em seu artigo **Aula Expositiva: ainda existe espaço para ela?(1994)**, cujo fragmento se segue:

O educador compreende que não é ele que 'deposita' o conhecimento na cabeça do educando. Por outro lado, sabe que não é deixando o aluno sozinho que o conhecimento 'brotará' de forma espontânea. Quem constrói é o sujeito, mas a partir da relação social, mediada pela realidade. A ação do professor, portanto, deve visar: a) Provocar: colocar o pensamento do aluno em movimento. (...) Assim sendo, vai ter condições de processar as informações e aproveitá-las; b) Disponer: objetos, elementos, situações (...) para possibilitar respostas aos problemas suscitados e superar a contradição entre sua representação e a realidade; c) Interagir: com a representação do sujeito (...) acompanhar o percurso de construção. Se a capacidade analítica do educando não for muito longe, o professor deve entrar, estabelecendo novas contradições entre a representação sincrética do sujeito e os elementos do objeto não captados pelo sujeito.



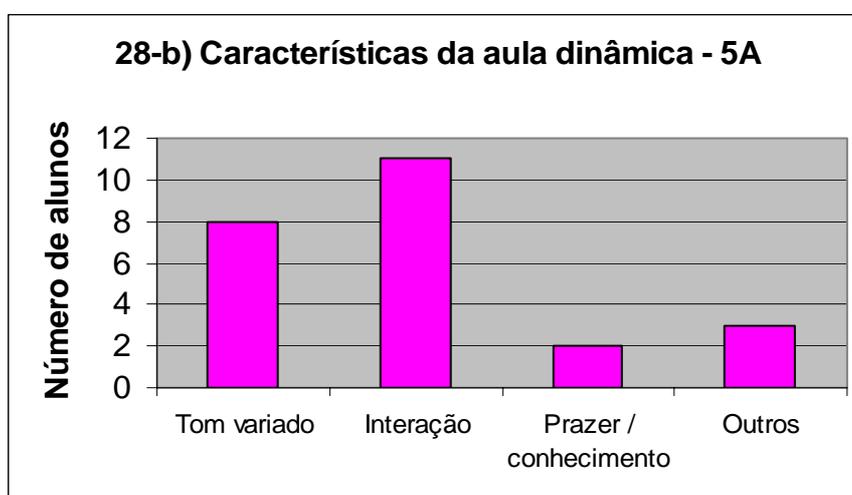
Deduz-se que a aula expositiva é pertinente no ensino jurídico, desde que não haja aula em que o professor fale todo o tempo e o aluno apenas anote, sem confronto professor-aluno por falta de abertura de um espaço físico-interativo, para que o aluno tenha tempo de se debruçar sobre o objeto e dimensionar dúvidas, descobertas, correlações...

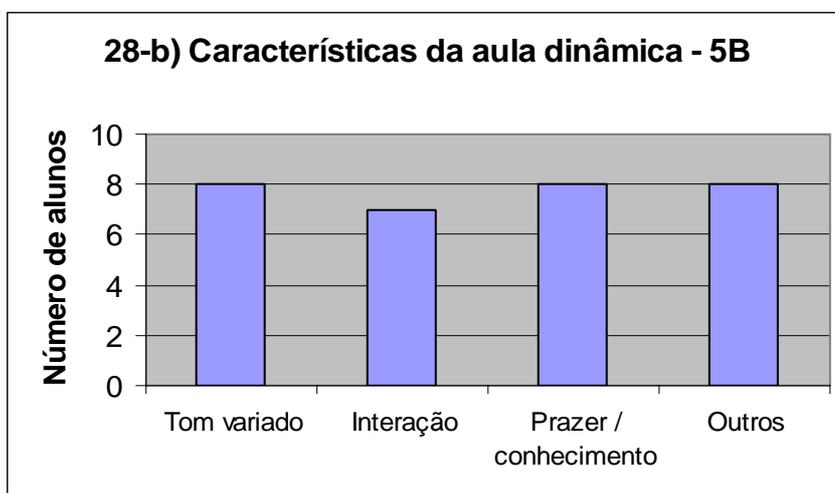
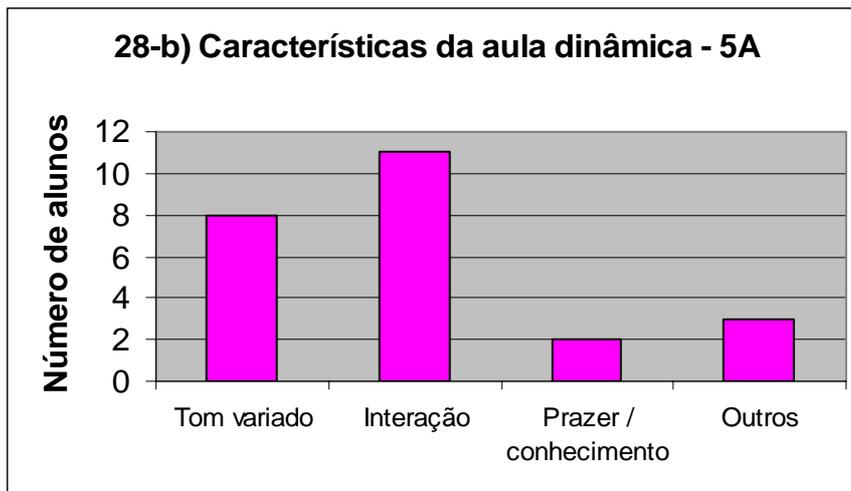
Citando ainda o Prof. Celso S. Vasconcelos, a aula expositiva pode ser viável, conforme suas considerações: “entre a aula expositiva no sentido clássico e a aula baseada na exposição dialogada há um grande salto qualitativo.” (1994)

Em seguida, vem a idéia de que para que a aula seja dinâmica é necessário interação entre aluno e professor. Em sendo a sala de aula o local onde, preferencialmente, se dá o contato entre professores e alunos, deve acontecer efetiva interação professor/aluno, para se propiciar um clima não apenas de um “ouvir”, porém de “refletir com”. Essa dimensão de mediação mútua é o grande desafio na sala de aula como espaço democrático e humanizador, com o fim de possibilitar argumentação, criticidade, partilha, participação, construção de conhecimento, questionamentos.

Para os professores democráticos e verdadeiros educadores, preocupados em atingir o aprendizado dos alunos, a sala de aula privilegia o exercício da democracia em que o discurso emerge de uma sociabilidade fundamentada na postura crítica de opiniões, na liberdade de expor, contradizer e problematizar. Se, ao contrário, a aula pauta-se nas tradições culturais, com discurso bem elaborado pelo professor, com linguagem rebuscada, mas sem diálogo, sem abertura a reflexões conjuntas, está criado o clima de desmotivação.

Também alguns alunos associam a aula dinâmica ao assunto, para 20% dos alunos do noturno, o que importa é o assunto ser interessante ou o professor conseguir mostrar a importância desse assunto. Perceber que o professor é experiente e que suas aulas são baseadas no conhecimento diário, na experiência profissional também alegra os alunos, que consideram um fator de dinamismo da aula. Em último lugar, com apenas 10% dos respondentes, está a demonstração de prazer em dar aula. Apesar de haver esse item específico levantado pelos alunos, é possível até associar a idéia do prazer em dar aulas com as primeiras características apontadas pelos questionados.





Para os alunos do vespertino, o professor que ministra uma aula dinâmica é aquele que possibilita uma interação entre ele e os estudantes; estes somam quase metade dos respondentes, ficando essa característica em primeiro lugar na opinião dos alunos. Em seguida, vem a questão da movimentação e da atualidade do professor em classe; a aula dinâmica, para quase 40% dos alunos, é aquela em que o tom de voz é variado, o professor não fica parado em apenas um lugar e está sempre relacionando a teoria à atualidade. Em números bem reduzidos estão as idéias de que a aula é dinâmica quando há aproveitamento por parte dos alunos, tal resposta parece incoerente com a questão, já que se refere ao professor, à forma como ele ministra a aula; e também há os que consideram

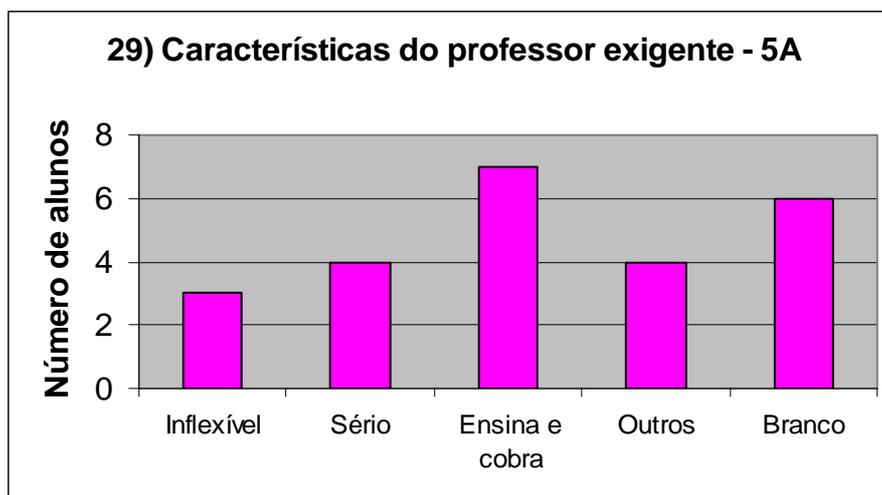
dinamismo o despertar para o interesse à pesquisa e a demonstração de conhecimento da matéria, resposta incoerente com outras idéias, já que, muitas vezes, o professor é profundo conhecedor do assunto mas não sabe como transmiti-lo, segundo os próprios alunos.

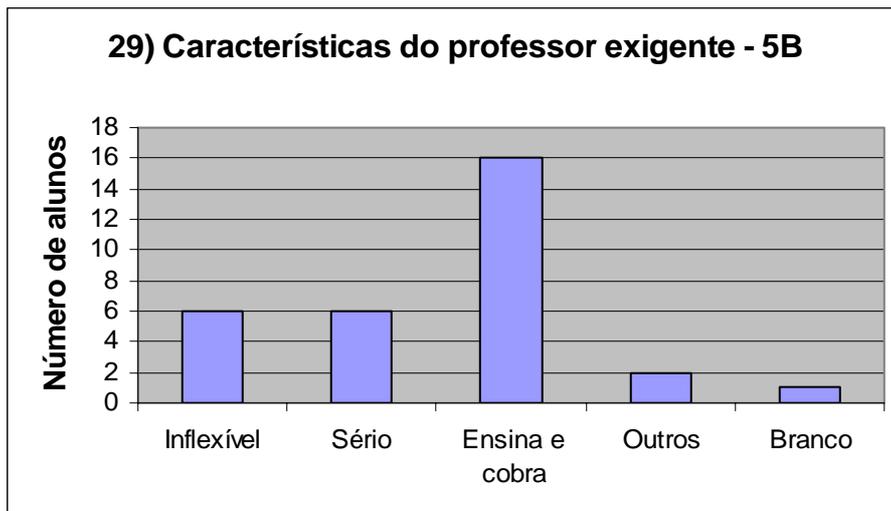
Querendo saber sobre o que os alunos do noturno consideram ser um professor exigente, as respostas foram extremamente variadas tornando, até mesmo difícil categorizar as afirmações feitas por eles. Porém, a idéia campeã, com mais de 45% das indicações é a questão de ensinar bem e cobrar o que ensinou nas provas, ou seja, o bom professor pode cobrar, pode aplicar provas difíceis desde que estejam no mesmo nível das suas aulas. Em seguida, há outras muitas idéias - algumas positivas e outras negativas - como preocupar-se mais com o aprendizado do que com a nota; ser autoritário, dono da verdade; aponta melhoras no trabalho; até mesmo aquele que se irrita fácil por não trazerem o Código ou não admitir chegar atrasado.

No que tange a ser autoritário configura-se como um diagnóstico de formação tradicional de ensinar e exigir, em moldes dogmáticos como bem explicitam Faria e Campilongo (1991,p.28) ao reproduzir parte da análise do CNPq sobre Ensino Jurídico no Brasil:

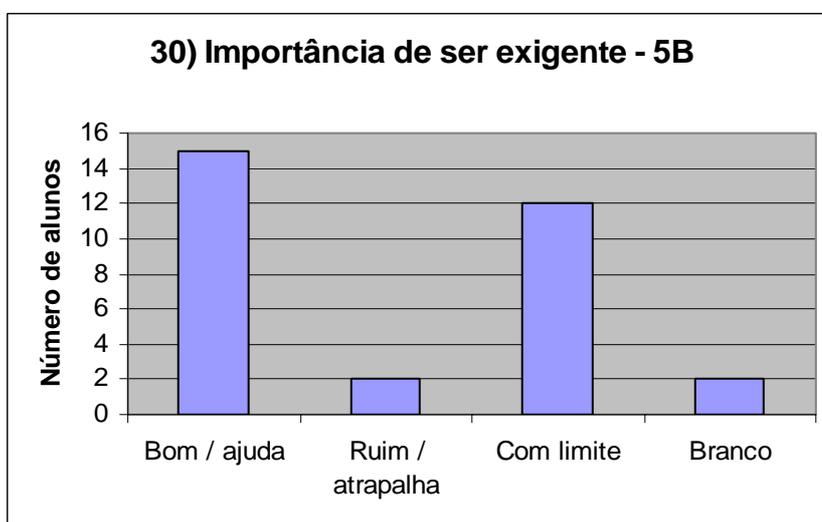
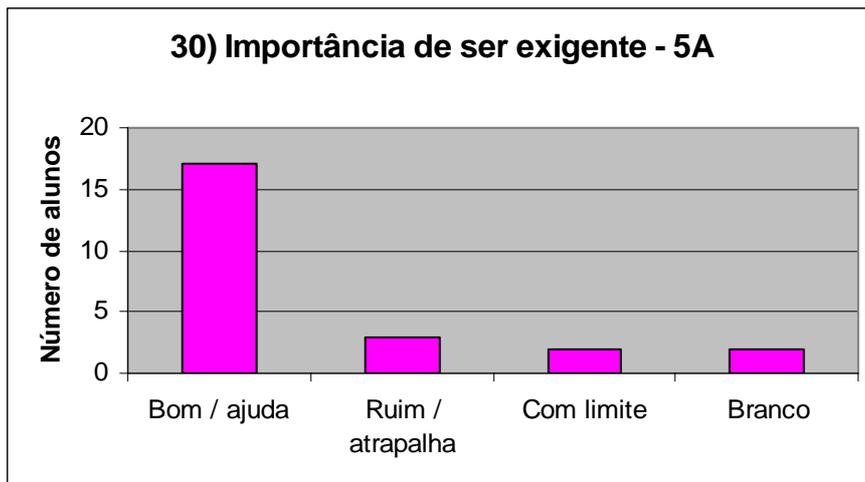
As faculdades de Direito funcionam como centros de transmissão de conhecimento jurídico oficial e não, propriamente, como centros de produção do conhecimento jurídico. Neste sentido, a pesquisa nas faculdades de Direito está condicionada a reproduzir a 'sabedoria' codificada e a conviver 'respeitosamente' com as instituições que aplicam (e interpretam) o Direito positivo. O professor fala de códigos e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradição é um conhecimento dogmático e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explicam porque a pesquisa jurídica nas faculdades de Direito, na graduação (o que se poderia, inclusive, justificar pelo nível preliminar do aprendizado) e na pós-graduação é exclusivamente bibliográfico, como é bibliográfica e legalista a jurisprudência de nossos próprios tribunais (...).

Para os alunos do vespertino, professor exigente é aquele que faz o aluno estudar; exige postura acadêmica; avalia de várias formas; percebe as dificuldades do aluno; mostra os caminhos; mas, também é aquele que não permite entregas fora de prazo, cobra o que não conseguiu ensinar; exige que o aluno pense igual a ele; ou seja, percebe-se nessas respostas gosto pela exigência por parte de alguns e desgosto total por parte de outros que a entendem como atitudes de autoritarismo. O olhar do aluno é relevante para a leitura da caminhada didático-pedagógica, bem como referente ao inter-relacionamento pessoal docente/discente e fidelidade aos objetivos do curso, mas pela dicotomia dos respondentes, há vieses por parte de muitos deles, ou ainda aqueles que são exemplos natos da Teoria da violência simbólica de Bourdieu (1992).



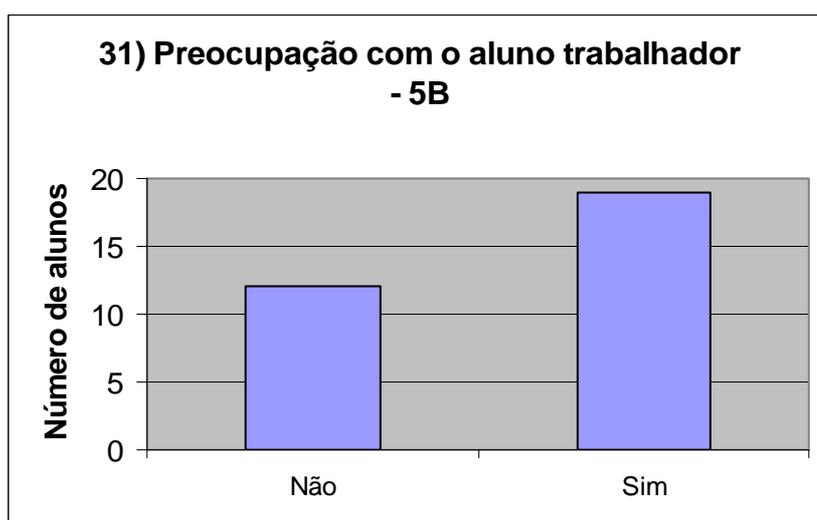
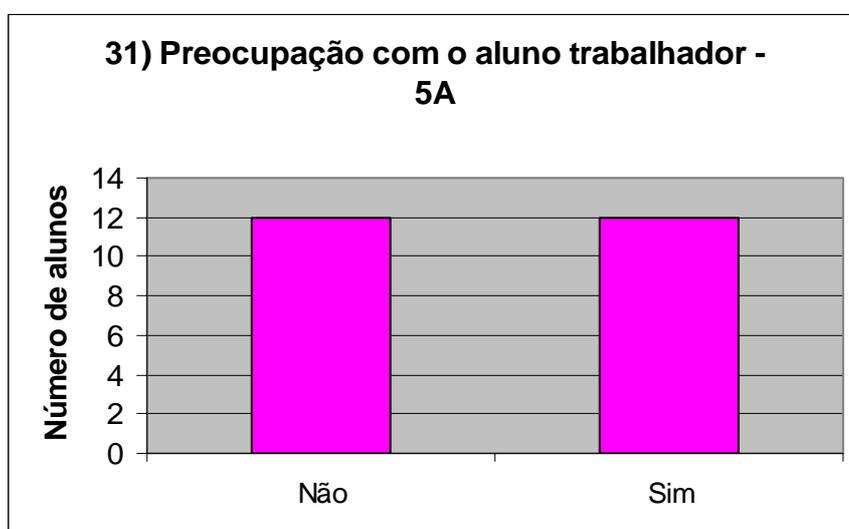


Como já observado na análise da questão anterior, alguns alunos já demonstraram que são favoráveis às aulas exigentes e outros não. Porém, a grande maioria considera que é bom que o professor seja exigente, mas fazem algumas ressalvas como: desde que essa exigência não iniba o aluno a ponto de não mais conseguir chegar ao professor, desde que o professor cobre na medida do que ensinou ou quando os trabalhos são, de fato, corrigidos; aqui, está implícito um apelo: há professores que não corrigem os trabalhos. Poucos alunos acham que a exigência atrapalha, principalmente porque o aluno não se sente à vontade para fazer pergunta – aqui, essa idéia se associa a uma das ressalvas: desde que essa exigência não iniba o aluno a ponto de não mais conseguir chegar ao professor - provavelmente, alguns alunos do noturno estão se sentindo pouco à vontade com seu professor. Quanto aos alunos do vespertino, mais de 70% consideram bom e indispensável para o bom desenvolvimento do aluno, entendem como um desafio, como algo que faz pensar. E, assim como os do noturno, só consideram ruim quando o professor não tem coerência, cobrando o que o aluno ainda não pode oferecer ou responder.



Um ponto que, muitas vezes, é ignorado é a questão dos alunos trabalhadores, é interessante observar a diferença entre as respostas dos alunos do 5^o.A e do 5^o.B sobre a necessidade ou não de um olhar especial a esse tipo de estudante. Os que estudam no noturno se mostram mais complacentes com a situação dos estudantes trabalhadores do que os que freqüentam o vespertino. Enquanto mais de 65% dos alunos do noturno responderam que, de alguma forma, os alunos trabalhadores devem ser ajudados ou, ao menos, vistos com outros olhos, metade dos estudantes do vespertino acham que cada um deve se preocupar com o seu tempo e com sua aprendizagem, pois, segundo eles, serão cobrados

no mercado de trabalho igualmente, o tempo dos dois tipos de alunos é praticamente o mesmo e cada um deve saber ministrá-lo, que as oportunidades devem ser as mesmas para os dois. Os alunos do noturno justificam “o sim”, em grande parte, pelo fato de o aluno trabalhador não ter tanto tempo disponível e que o professor deve ser mais maleável, por exemplo, evitando muitas atividades para casa ou diminuindo um pouco o ritmo da aula para ele poder acompanhar.

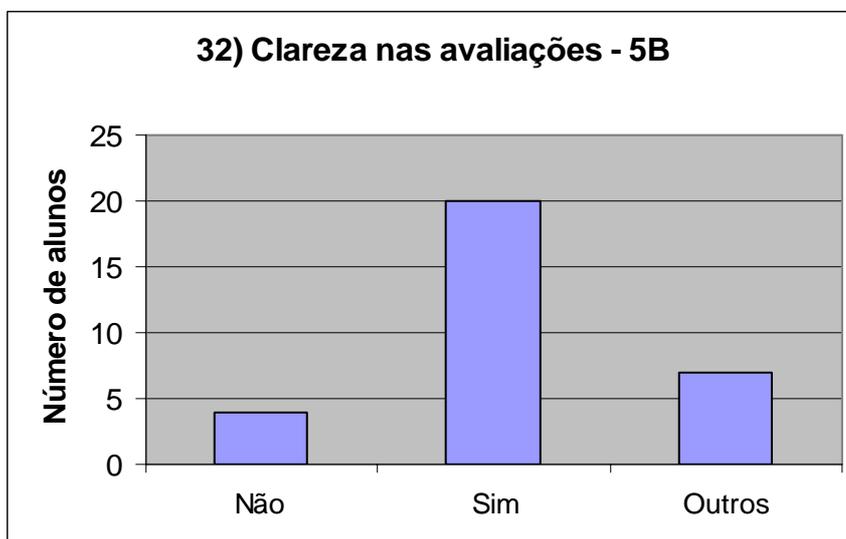
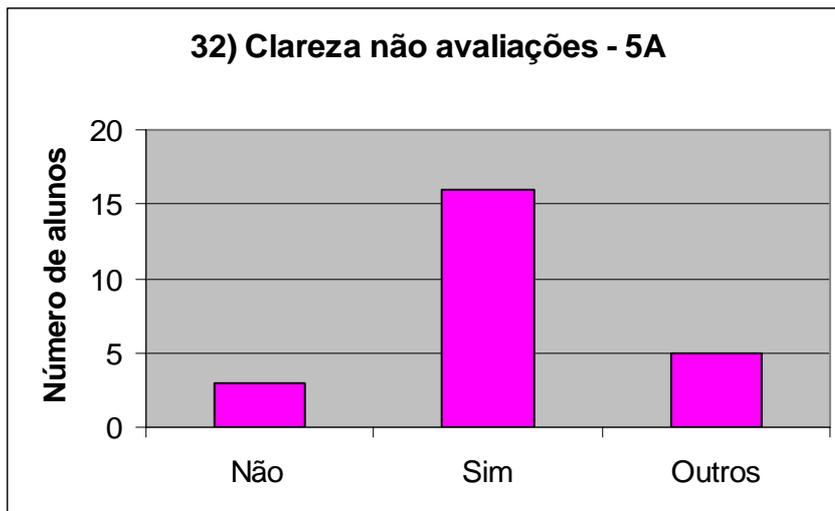


Para entender tais dados é importante lembrar a situação profissional dos alunos das duas classes, no vespertino, como já dito, há vários profissionais liberais e

funcionários públicos. O tipo de curso fundamental freqüentado pela maioria também precisa ser considerado, escolas particulares, ensino médio regular e no horário matutino ou vespertino. Talvez tenham tido um pouco mais de facilidade e não compreendam a necessidade de um tratamento diferenciado ao aluno trabalhador como entendem os alunos do noturno. Não se pode ignorar também o fator idade, os alunos do vespertino são mais maduros, portanto, melhor estabilizados.

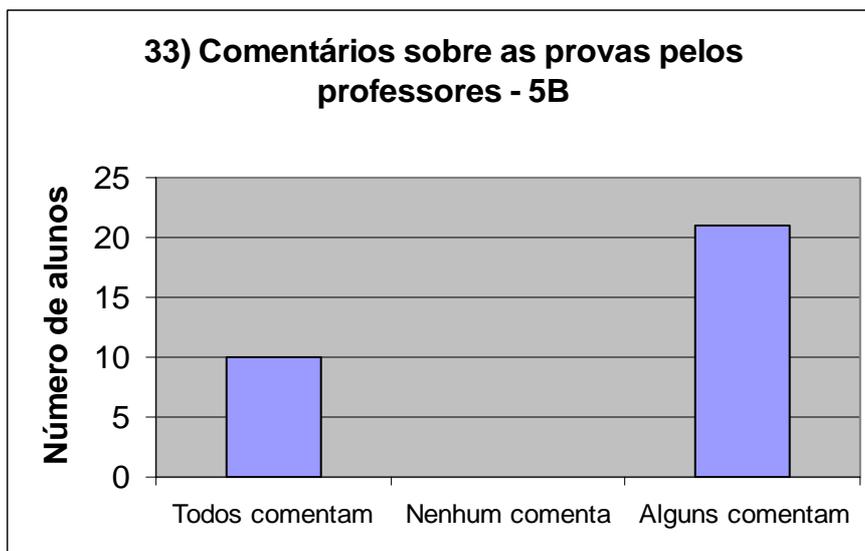
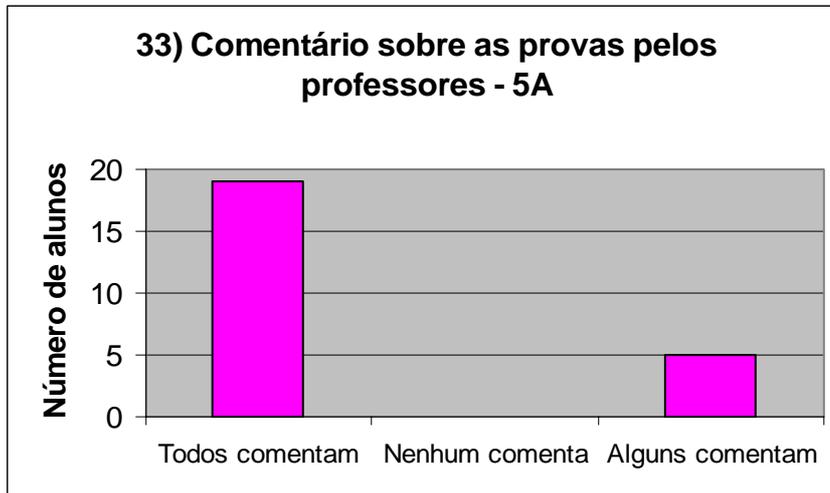
Sobre a aplicação das avaliações, percebe-se uma análise muito interessante e favorável ao curso de Direito do Unisal por parte dos alunos, tanto do 5•A como do 5•B. Por volta de 65% deles consideram que as questões são claras e se há dúvidas os próprios professores as esclarecem antes ou durante o desenvolvimento da prova. Mesmo os que assinalam o item “outros” deixaram uma indicação de que há esclarecimentos, conforme a necessidade, durante a prova.

Ter tratamento diferenciado não significa facilitar, diminuir o nível das aulas ou ser “bonzinho” nas avaliações, mas sim, um pouco mais de atenção, escolha de métodos que contribuam para a aprendizagem em sala de aula, acompanhamento mais de perto das pesquisas...



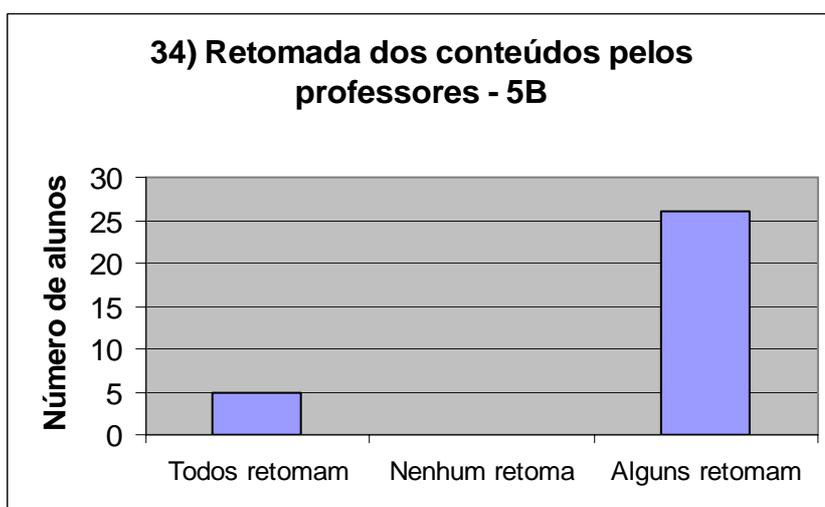
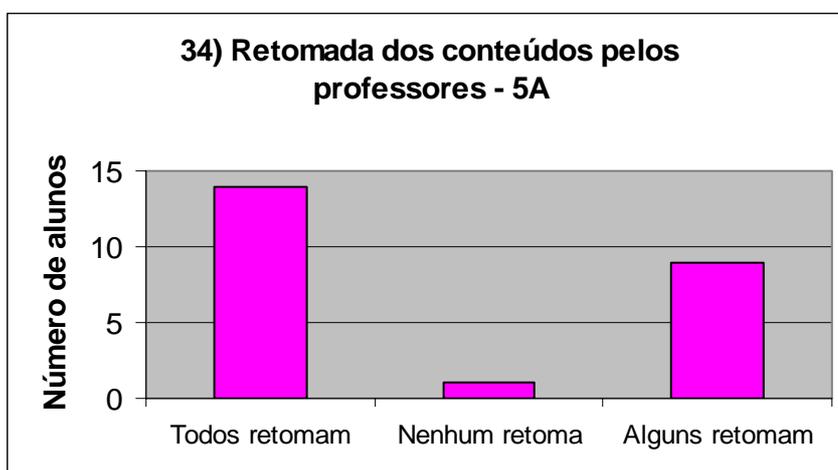
Com relação aos comentários feitos pelos professores após a correção das provas, todos foram favoráveis a essa prática. No noturno, a conclusão é de que todos ou quase todos os professores comentam as avaliações e, na visão dos alunos, isso deve sempre acontecer já que é um momento de retomada de conteúdo, observação dos erros, possibilidade de aprendizagem além de ser um exercício de argumentação com a possibilidade de contestação. Os alunos do vespertino se mostram mais satisfeitos com o trabalho dos professores nesse aspecto, para 80% deles, todos os professores desenvolvem tal prática o que é

considerado muito bom, pois, esclarece as dúvidas e é uma forma de gravar melhor o conteúdo.



Quanto à possibilidade de retomada de conteúdo que tenha ficado mal entendido ou defasado, os alunos do noturno disseram que, em geral, alguns deles retomam; não é uma prática comum a todos, mas é possível de acontecer, quando solicitados pelos alunos, mesmo entre os professores que não têm esse hábito, com cursos extras aos sábados, quando há tempo hábil para isso. Porém,

há outros alunos que dizem não ser tão eficazes assim essas retomadas de conteúdo, já que aulas aos sábados se tornam, muitas vezes, cansativas e se o professor não conseguiu atingir seu objetivo na aula normal por falta de didática, não serão aulas extras que conseguirão fazer isso. Já os alunos do vespertino, se colocam mais contentes com a posição dos professores, quase 60% deles estão satisfeitos com a atitude dos professores com relação à retomada de conteúdo, dizem que todos os professores cumprem com essa atividade, especialmente, se solicitados pelos alunos.

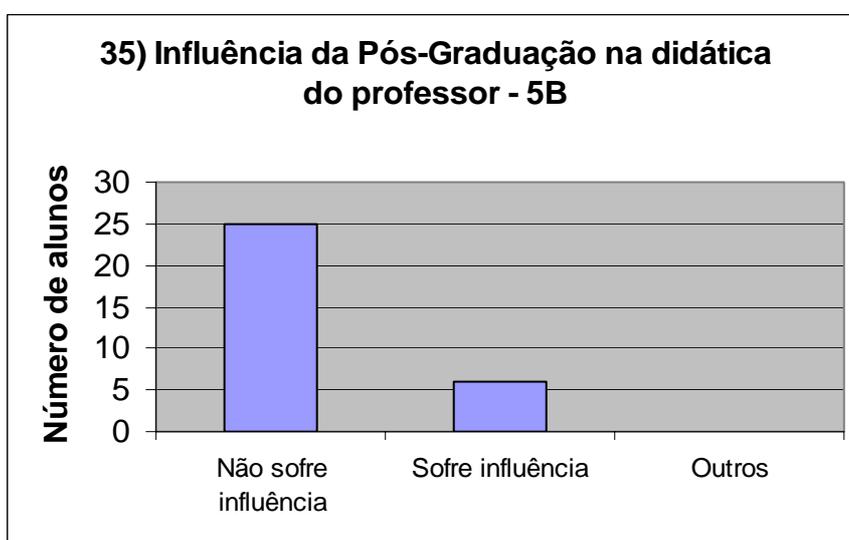
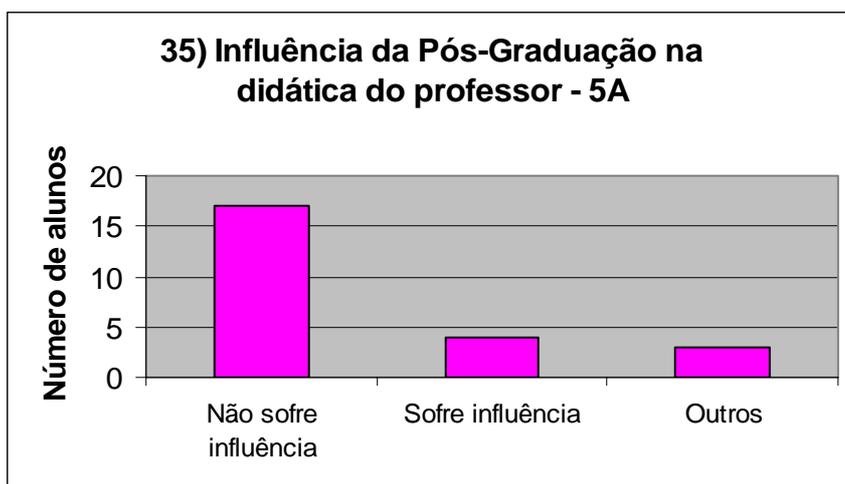


Os alunos do noturno são quase unânimes em afirmar que o fato de um professor ter cursado mestrado ou doutorado não é garantia de que seja melhor do que outro; mais de 80% deles consideram que o mais importante é sua bagagem durante o desenvolvimento de sua carreira, é sua capacidade natural, da sua preocupação em se atualizar, e que, mais importante que a pós é a graduação. Ao responderem a essa pergunta, alguns alunos mencionaram nomes de professores que só têm a graduação e são excelentes e de outros que são doutores e permanecem sentados durante a aula toda, dando a impressão de que não estão com a menor vontade de trabalhar. Foi observado por alguns que um desses professores já não faz mais parte do corpo docente da Instituição, o que traz satisfação aos estudantes que se sentem respeitados pela coordenação do curso.

Portanto, a Pós-graduação por si só não garante a eficiência do processo ensino-aprendizagem, visto que muitos professores bem titulados na ciência jurídica não atingem um satisfatório método didático-pedagógico, por privilegiar a teoria, e até mesmo usar de heresias pedagógicas, como as “pegadinhas” em instrumentos avaliativos, não assumir sua parcela de responsabilidade no pouco rendimento do aluno. A tendência do pós-graduado, evidentemente com exceções, é colocar-se no pedestal e não auto-avaliar a sua práxis, a sua linguagem, por vezes, hermética, e projetar seu despreparo pedagógico no aluno, com atitude arrogante. Sem dúvida, isso é uma distorção pedagógica. O mais importante é o professor de ensino jurídico ser dedicado, com carisma para lecionar e irrestrito prazer pela docência.

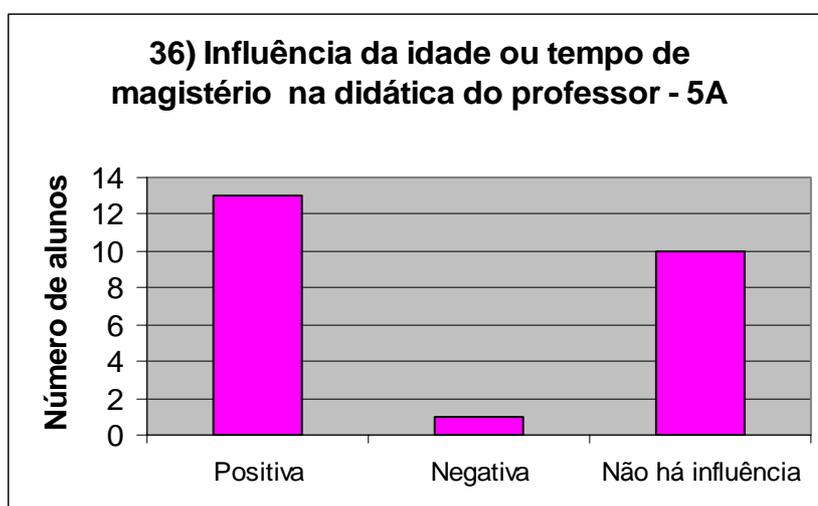
Por tudo isso, poucos acreditam que há importância na formação de pós-graduação, especialmente quando se trata de aumento de conteúdo; ou ainda

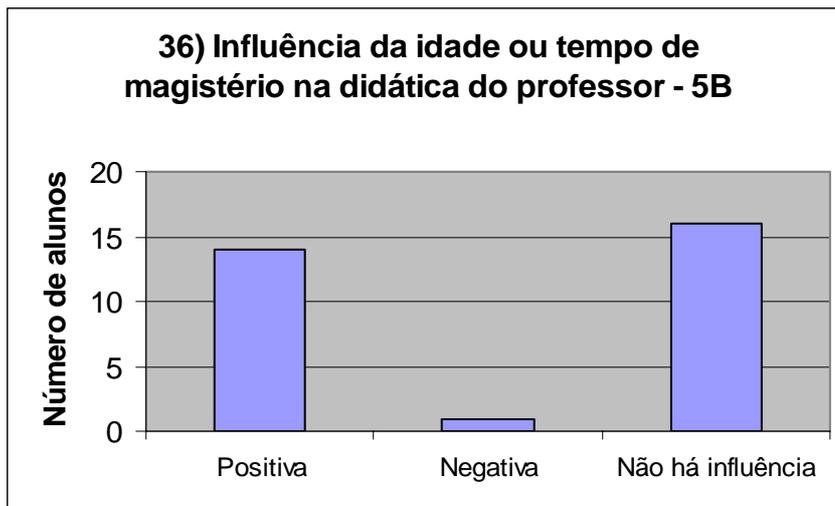
peço fato de o professor ser mais valorizado diante dos alunos do que outro que não é pós-graduado.



A unanimidade dos alunos do vespertino é praticamente a mesma, por volta de 80% deles não relacionam a boa aula com a pós graduação do professor; para eles, mais importante que isso é a dedicação, o compromisso com a tarefa de educar e a facilidade com o conteúdo ministrado.

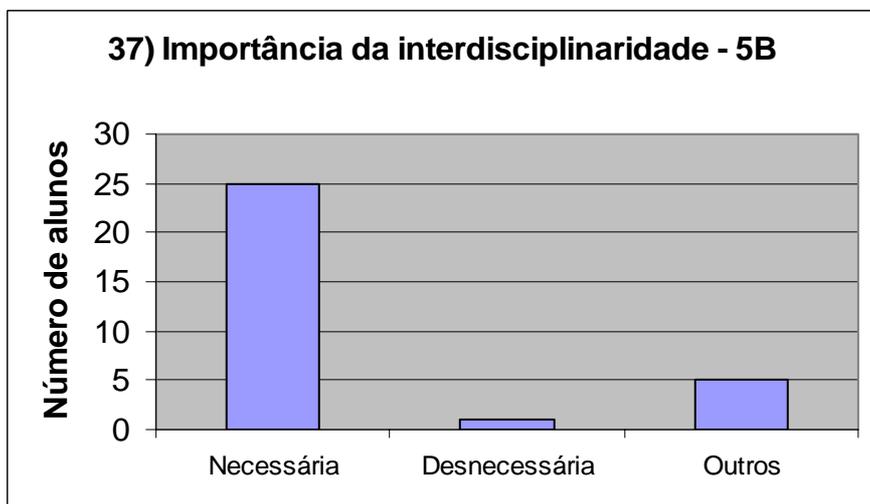
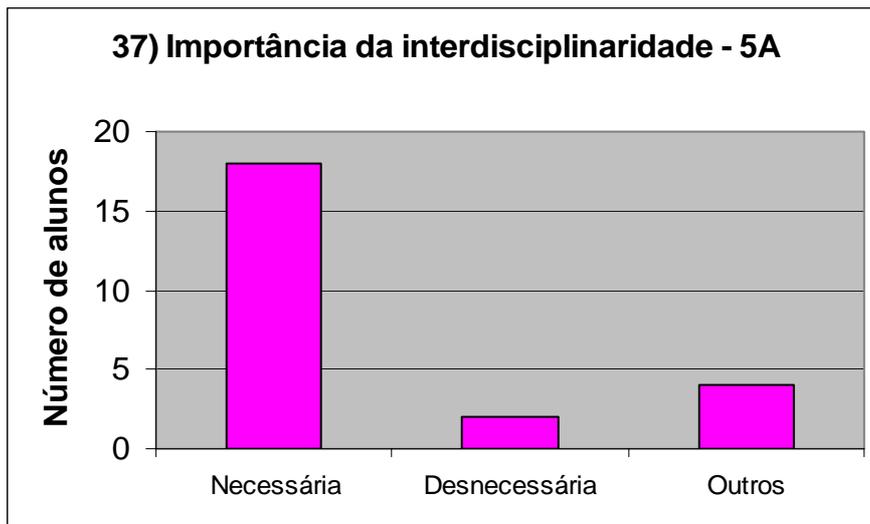
Mais da metade dos alunos do 5•B estão bem seguros sobre a questão de idade do professor, sabem reconhecer que o mais importante é a competência, a dedicação e o interesse. Não entendem o fator idade como algo que possa prejudicar, independente de ser mais ou menos avançada. Quando pensam em algum professor que tenha mais idade, vêem esse fato como positivo, já que tem mais experiência; quando citam um professor com menos idade, pensam nele como alguém que tem mais dinamismo ou determinação. Sendo assim, a idade não interfere na didática do professor o professor, apenas traz características diferentes, necessárias e próprias a cada idade de cada corpo docente. Apenas um aluno do vespertino (5•A) acha que o professor que tem muitos anos de magistério acaba ficando meio “chato”, os outros demonstraram concordar com as mesmas idéias da maioria dos colegas da outra sala.





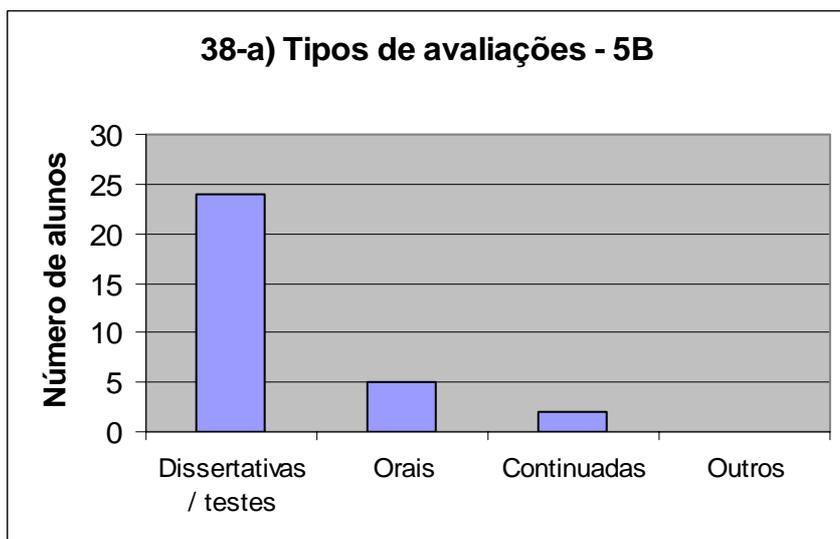
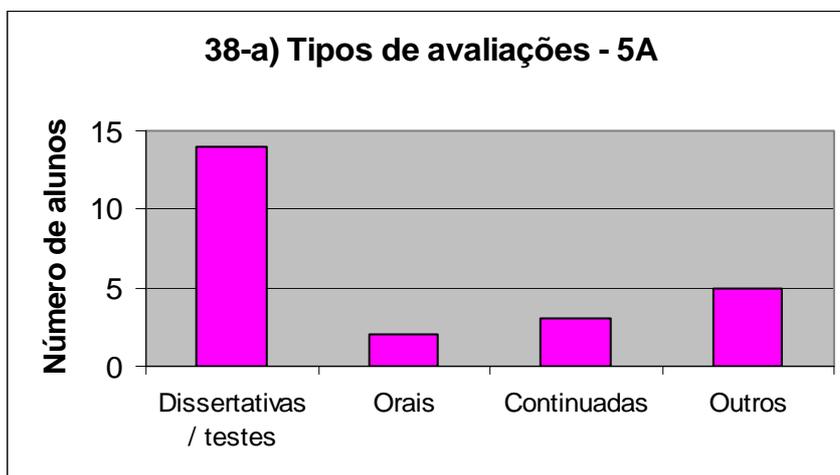
Um grande número dos alunos, tanto do noturno quanto os do vespertino, consideram importante a interdisciplinaridade⁶; dizem que no Direito ela é essencial, as matérias se entrecruzam, estão todas relacionadas umas com as outras e muito bom e importante quando o professor consegue fazer uma ligação entre os conteúdos. Reclamam que é pouco praticado pelos professores em geral; algumas vezes fazem referências a outras disciplinas durante suas aulas, mas nada tão profundo. Citaram alguns professores que a praticam com mais habitualidade, mas não são todos e nem com muita frequência. Colocam como justificativas da sua importância, a proximidade com a realidade, a facilitação do entendimento e a possibilidade de os conteúdos poderem ser vistos sob vários enfoques.

⁶ “...nenhuma forma de conhecimento é em si mesma exaustiva. Tenta, pois, o diálogo com outras fontes do saber, deixando-se irrigar por elas”. (Fazenda, 1999, p.15)



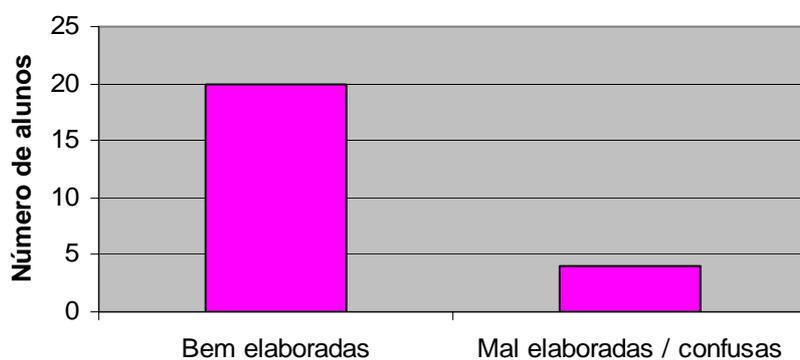
Por mais que se fale em mudar as formas de avaliação, percebe-se que o curso de Direito do Unisal preza pelas dissertativas⁷, que são as mais usuais há muito tempo e o interessante é observar que os próprios alunos gostam desse tipo de avaliação e as aprovam considerando-as de bom nível. Mais da metade dos alunos das duas salas dizem que as provas são bem elaboradas e condizem com as aulas. Alguns consideram também importantes as provas orais, praticadas por poucos professores; porém, outros reclamam que a forma como elas têm sido aplicadas, tem deixado os alunos nervosos e para outros, elas só servem para

livrar o professor da correção das provas. Reclamam, também, alguns, da pouca clareza com relação às avaliações continuadas e querem ser mais valorizados pela participação em aula e a demonstração de interesse pelo curso.

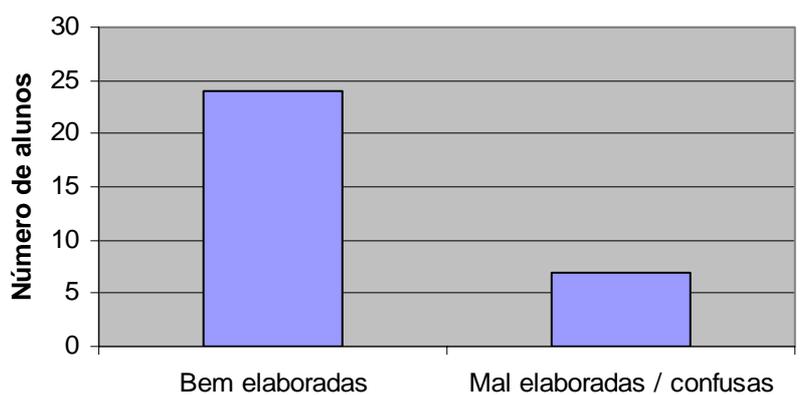


⁷ Segundo Bordenave e Pereira (1993) isso acontece porque é possível perceber a capacidade de sínteses, de análise, de formulação de frases e construção de idéias com coerência e coesão.

38-b) Características das avaliações - 5A



38-b) Características das avaliações - 5B



4 ANÁLISE CRÍTICA DAS RESPOSTAS BASEADA NOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

4.1 As divergências de opiniões encontradas nas respostas dos alunos de salas diferentes

Em vários momentos foram encontradas opiniões diferentes entre as duas classes que fazem o curso não só em salas diferentes, mas também, em horários diferentes. As aulas do 5^o.A acontecem no turno do vespertino - das 17h10 às 20h50 - e as aulas do 5^o.B são ministradas no noturno - das 19h10 às 22h40. Observando o perfil sócio-econômico das duas turmas, é possível entender o porquê de tantas divergências, a ponto de uma classe ser quase unânime em algum ponto enquanto a outra é também quase unânime nesse mesmo ponto de forma contrária. Obviamente, as dissemelhanças, a multiplicidade de fatores determinantes do desempenho escolar e características específicas de cada classe, embora ambas do quinto ano do curso, tiveram um peso a ser considerado nas respostas dos alunos aos questionamentos desta pesquisa.

O turno do vespertino é uma novidade em termos de educação superior e será possível observar que é um horário alternativo e que agrada muito aos alunos, especialmente, àqueles que têm mais idade ou são casados – no vespertino

há um número maior de casados que no curso noturno -, com filhos e necessitam de maior tempo livre em casa.

Infere-se, assim, que o aluno do vespertino é privilegiado por poder frequentar um turno que se inicia às 17h10 e encerra-se às 20h50, sobrando ainda tempo livre para poder dedicar-se à leitura, pesquisa ou ainda usufruir da convivência familiar. Já o quintanista que frequenta o noturno, além de ter tido um dia de trabalho, exaure as forças com as aulas até 22h50, não contemplando condições para nada mais. O índice de quintanistas que cumprem dependência é significativamente maior no quinto ano noturno e quase imperceptível no turno vespertino. No entanto, em ambos os turnos, há alunos que cumprem adaptações, por advirem de outras instituições em transferências, porém em percentual maior no turno noturno.

A caracterização dos alunos quintanistas do curso de Direito, que foram de análise nesta pesquisa, faz-se necessária e evidencia aspectos interessantes para a compreensão do comportamento da demanda efetiva por turno vespertino ou noturno e contribui para as interpretações dicotômicas ou semelhantes das respostas aos questionamentos. É interessante ressaltar aspectos determinantes como categorias de faixa etária, gênero, número, profissão, classe social, escolaridade e condição econômica.

Com relação ao sexo, há um fator de igualdade entre as salas; os homens são maioria nas duas salas, por volta de 60% dos alunos de cada classe são do sexo masculino; porém, sobre a idade, já começa a se perceber a diferença que justificará algumas opiniões diversas entre as turmas. A maioria dos discentes que frequentam o curso noturno são mais jovens e há mais solteiros

que os do vespertino que tem quase metade deles com idade acima dos 40 anos e a maioria comprometidos; no noturno, essa faixa etária corresponde a menos de 30%. Um ponto de equilíbrio entre essas duas salas é que há uma grande heterogeneidade, são várias idades entre os 20 e os 60 anos.

Jovens, quase ainda adolescentes tanto no quinto ano vespertino como no noturno convivem com adultos, com significativa diferença no turno vespertino em que cerca de 70% dos alunos estão compreendidos entre trinta a cinquenta anos, não chegando a gerar um choque de gerações, pelo fato de o relacionamento inter-pessoal entre os alunos ser muito saudável, com número de alunos em torno de trinta e seis. Da mesma forma jovens e adultos convivem no quinto ano noturno, em percentual mais reduzido, na casa dos 50%, gerando um significativo choque de gerações, com alunos da faixa etária mais jovem que deixam de assistir às aulas para se ocuparem com outros interesses como, ficar no pátio, na cantina, nas escadarias para poderem fumar, conversar, namorar....

Essa dicotomia, além do indicador “idade”, no quinto ano noturno tem como complicador o fato de que, no início do curso, havia duas classes do turno noturno com quarenta e cinco alunos em cada uma, que sofreram uma fusão no quarto ano, em razão da evasão e inadimplência, dando lugar a uma única classe do turno noturno com cinquenta e três alunos. Tal problemática produziu uma dificuldade de integração, pois o alunado se dividiu e a superação foi lenta, podendo-se acreditar que por estarem cursando o quinto ano, houve uma aproximação maior, mas ainda afloram as seqüelas dessa estratégia institucional de fundir as classes, fato que não ocorreu no turno

vespertino. Evidentemente que aluno desgostoso com as políticas institucionais negligenciam na postura acadêmica, criam polêmicas desnecessárias, insurgem-se sobre deliberações das instâncias superiores e prejudicam-se no rendimento escolar.

Um outro fato interessante a ser observado é a formação das popularmente chamadas “panelinhas”; percebem-se mais nitidamente algumas alunas e alguns alunos que fecham-se em grupos, formando verdadeiros “guetos”, não aceitando outros colegas na convivência diária, o que obstaculiza a apresentação de seminários, estudos em grupos e similares com alguém que não faça parte daquele “gueto”. Talvez essas atitudes advenham da fusão das classes, fato não observado no turno vespertino.

Sobre o ensino médio, também há diferenças; um número maior de alunos do 5º.A (vespertino) freqüentaram escolas particulares, em horário matutino ou vespertino mostrando que, certamente, os alunos do noturno tiveram um curso fundamental e médio com um pouco mais de defasagens (considerando-se que o nível das escolas públicas vem caindo assustadoramente nos últimos anos) o que ocasiona maior dificuldade de aprendizagem durante o curso e explica as necessidades diferenciadas das duas classes como a maior exigência por parte do noturno da presença mais efetiva do professor como se fosse o único responsável pela aprendizagem. A questão sobre orientação dos seminários prova essa diferença, dos alunos do noturno um número maior considera insuficiente a orientação recebida pelo professor para a realização desse tipo de trabalho assim como as interferências feitas pelo docente durante a apresentação do seminário.

Interessante – ainda com relação à necessidade de acompanhamento por parte do professor - são as respostas à questão 30 que diz respeito à importância de o professor universitário ser ou não exigente. Apesar de combinarem no quesito da caracterização desse tipo de professor, a maioria dos discentes do noturno consideram importante a exigência desde que aconteça com ressalvas enquanto que para a outra classe, simplesmente a exigência deve acontecer. Também prova a necessidade maior por parte do noturno da participação do professor é sobre os comentários feitos pelos docentes após as provas; o noturno acha que os comentários são insuficientes. O mesmo acontece com a retomada de conteúdos; para os alunos do vespertino, isso acontece de forma satisfatória, ao contrário do noturno.

As conseqüências dessa dimensão econômica refletem-se no grau de escolaridade e nas defasagens apresentadas pelos alunos, gerando turmas, absolutamente heterogêneas, motivo de preocupação na metodologia adotada e instrumentos de superação de dificuldades como o “reforço em Língua Portuguesa”, desde o início do curso para suprir deficiências tanto na dimensão de domínio do idioma pátrio, como na decodificar de textos, coerência e nexos lógicos nas argumentações, raciocínio lógico com nexos causais. Os quintanistas do turno vespertino apresentam rendimento escolar superior aos do noturno, o que gera também um entrave no relacionamento entre ambas as turmas.

Por razões objetivas e compreensíveis, dentro da estrutura econômica, a grande maioria do alunado dos quintos anos compõe-se de trabalhadores,

ocupados o dia todo, que, após uma jornada de trabalho, chegam ao Curso de Direito, buscando a realização de suas aspirações. Na dimensão de inserção na força de trabalho, há desde empresários, funcionários públicos, policiais, profissionais liberais e também alguns que sobrevivem de subemprego ou encontram-se desempregados. Portanto, uma parcela, em torno de 30% contempla uma condição econômica confortável, sem qualquer subsídio institucional no que tange a bolsas filantrópicas.

Nos dois turnos, há quintanistas que estão cursando a segunda ou terceira graduação, e salientam-se no rendimento escolar, na motivação, na maturidade, trazendo um significativo capital cultural, como preceitua Bourdieu e Passeron (1992). É importante salientar que, apesar de nas duas salas haver alunos já graduados, no noturno, o número dos que concluíram outro curso iniciado é menor.

Outro ponto a ser destacado na observação das diferenças entre as duas salas é quando se fala sobre a questão do aluno do curso noturno poder ter ou não algum privilégio; os alunos do vespertino, ao contrário dos colegas da outra classe, dizem que não deve haver nenhuma ajuda, que devem ser tratados do mesmo jeito e as cobranças devem ser as mesmas; essa opinião está associada ao fato de que a maioria dos alunos dessa sala são mais velhos, são profissionais liberais ou funcionários públicos e estudaram grande parte de sua educação fundamental e média em escolas particulares.

Assim, fica evidente que, mesmo em uma mesma instituição, em um mesmo curso, na mesma série encontram-se características dos discentes bastante diversas umas das outras levando a conclusões também diferentes que

comprovam a heterogeneidade dos concluintes do curso em questão e que representam a sociedade em constante mudança e busca de uma vida melhor..

4.2 O que alguns dos professores mais citados pensam sobre a sua própria prática pedagógica.

Apesar de no questionário aplicado aos alunos quintanistas do curso de Direito do Unisal/Campinas não haver a solicitação de menção dos nomes dos professores - a intenção era apenas de uma observação geral - alguns alunos fizeram referências aos docentes que mais lhes agradam em virtude das suas práticas pedagógicas corresponderem aos anseios da maioria dos estudantes.

Em razão desse fato, considerou-se importante consultar os professores mencionados sobre alguns aspectos mais relevantes e tentar comparar suas considerações às dos alunos, a fim de que se possa saber se realmente as idéias estão condizentes e se o trabalho está sendo satisfatório ou não também para os docentes. Para tanto, foram enviadas algumas questões por e-mail, às quais eles responderam prontamente.

Chamaremos professor 1 o que tem 27 anos, cursa mestrado em Direito e é advogado. O professor 2 tem 34 anos, é advogado, é mestre em Direito e cursa

outro mestrado também nessa área. O professor 3 tem 26 anos, é advogada e não tem qualquer título de pós-graduação. A amostragem envolve professores, de certa forma, jovens, pois são os mais disponíveis para atender ao nosso questionamento, uma vez que os docentes bem mais velhos não se negariam, mas não disponibilizam tempo como os mais jovens.

A primeira questão perguntava sobre a constante atualização como professor. Os três professores se mostraram bastante preocupados com a atualização, especialmente no que diz respeito às leis, em constantes mudanças. Valorizam, sobretudo, as bibliotecas atualizadas e utilizam-se dos recursos tecnológicos de atualização profissional. Note-se que a pergunta era “Você se considera um professor em constante atualização?” e nenhum dos três a entendeu no sentido didático, ou seja, com relação à sua prática pedagógica. A atualização citada por eles é com relação aos conteúdos jurídicos que devem ser ministrados. “Sim. Acompanho os lançamentos de livros sobre os assuntos que me interessam, leio boletins informativos de institutos especializados quase que diariamente e estou sempre atenta às mudanças legislativas.” (Professor 3)

E óbvia a importância da atualização do professor na sua área de atuação, ele precisa dos conhecimentos técnicos para poder passar as informações de forma atualizada e acertada aos seus alunos, mas as questões pedagógicas não poderiam ser ignoradas tampouco o que determina o art.207, *caput* da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que classifica a educação superior como uma união entre ensino, pesquisa e extensão.

Apesar disso, é possível entender a posição dos professores de uma forma bem clara; talvez, eles não tenham sentido necessidade de buscar atualização

pedagógica até mesmo porque são tidos como bons professores, queridos pelos alunos e suas aulas têm trazido bons resultados. Ademais, o bacharel em Direito não fez licenciatura e as suas pós-graduações, com poucas exceções, não ocorrem na área da Educação, pelo contrário existe até mesmo uma forte resistência nesse sentido. Mais uma vez se confirma o tradicionalismo no curso de Direito tanto por parte dos alunos como dos professores. Cleoni Maria Barbosa Fernandes em seu capítulo *Formação do Professor Universitário: Tarefa de Quem?*, na obra organizada por Maseto, *Docência na Universidade* (2000, p. 97) apresenta uma relevante reflexão que serve como fundamento a essa análise:

No cotidiano da vida universitária, tem sido possível verificar que há preocupação institucional com a competência profissional na área de sua formação, sem situá-la historicamente na perspectiva de ser professor. Preocupação manifesta no espaço da educação formal, quando o professor realiza, com o aval de seu departamento, cursos de pós-graduação com ênfase na pesquisa de seu campo de origem, ficando seu desempenho como professor sem uma reflexão sistematizada, que traga sua prática pedagógica como foco de análise, como sujeito dessa mesma prática. Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa perspectiva dialeticamente a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a questão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende)

O tipo de aula mais comum é ainda a expositiva. O professor 1 faz uma ressalva de que também deve ser dialogada: “Ainda primo por uma aula essencialmente expositiva, mas também dialogada.”, o que combina completamente com a opinião dos estudantes que consideraram muito importante a possibilidade de interação entre docentes e discentes.

O professor 2 justifica a preferência por esse tipo de aula por conta da grande quantidade de conteúdo a ser ministrado e o tempo exíguo de que cada disciplina

dispõe: “Essa não é a metodologia ideal, mas, em virtude da carga horária reduzida, torna-se a única metodologia viável.”; sendo assim, algumas vezes, utiliza recursos tecnológicos como data-show por julgá-lo um facilitador da aprendizagem. Necessário se faz chamar a atenção para o fato de o professor ter manifestado um juízo de valor sobre esse tipo de aula, classificando-a como ‘não ideal’, essa idéia se deve, provavelmente, ao fato de que muitas vezes há um uso inadequado da aula expositiva, tornando-a autoritária: “...de um lado o professor – transmissor da informação – e de outro o aluno – mero receptor.” (Godoy, 1988, p.99); além de trazer outras conseqüências também assinaladas por Godoy “A exposição na sua forma tradicional, dificulta o acompanhamento que o professor pode fazer do aprendizado do aluno.” (1988, p.100)

Outro aspecto levantado pelo professor 2 é a indicação de leitura prévia; dessa forma, o aluno vem para a aula mais interado do assunto e a possibilidade de questionamentos aumenta, aumentando, também, a possibilidade de aquisição de conhecimento. Nesse aspecto está implícita a idéia de que a participação do aluno é fundamental para a construção do conhecimento em parceria com o professor. Aqui, exemplifica-se o professor que passa de “ensinante” a “que está com”. (Masetto, 2004, p.89).

O professor 3 chama sua aula de expositivo-dialogada e pretende manter essa didática por perceber que é do agrado dos alunos e que eles se sentem a vontade para questionar e opinar; porém, antes de começar a explanação, sempre passa um roteiro na lousa da matéria que será dada: “Noto que os alunos gostam desse método porque tendo o roteiro, acompanham bem a exposição e podem fazer suas anotações pessoais.” Assim, fica bem clara a manutenção da tradicional

aula; isso não significa que não haja aprendizagem, simplesmente, a forma utilizada é a mesma desde séculos atrás. Aflora, na realidade, um costume que tem perpassado décadas, um verdadeiro vício, o da dependência do aluno pelos quadros sinóticos, da necessidade de anotar cada palavra do professor, ou até mesmo, apesar da bibliografia indicada, solicitar uma apostila do professor, com resumos, desfigurando a própria natureza da educação superior em que a universidade deve ser um *lócus* do fazer pensar.

Morais (1995, p. 60) demonstra sua inquietação com a apatia de alguns alunos e o paternalismo de alguns docentes na sua práxis pedagógica:

Muitos mestres trazem os textos e livros à sala de aula, no intento de evitarem aos alunos o trabalho de ir à biblioteca e aprender uma vida de pesquisa bibliográfica. Pode parecer incrível, mas eu conheci algumas pessoas que se formaram em escolas superiores sem jamais freqüentarem bibliotecas.

Portanto, Moraes alerta para o perigo de paternalismos docentes que não ajudam o aluno a alçar-se a um patamar de autonomia intelectual. E parece que há professores que crêem ter de expor em sala de aula todo o conteúdo programático, sem que o aluno faça as suas inserções em autores variados para ampliar, construir um conhecimento mais amplo, absolutamente impossível de ser abordado na íntegra em sala de aula. Construção de conhecimento jurídico dá-se pela pesquisa do tema levantado em aula, o que exige grande empenho, contextualização sócio-histórica, muita leitura, cotejo entre diversos autores, para evitar formar bacharéis acríticos e acostumados a “receitas prontas”.

Sobre a solicitação de trabalhos de pesquisa ou seminários, os três afirmaram preferir as pesquisas. Segundo o professor 1, “Seminários exigem a participação espontânea, sob pena de constranger muito o aluno e criar uma barreira de

aprendizado, apesar do ganho de expressão que trazem”. Com relação às pesquisas, não mostrou mais detalhes. Diante dessa afirmação, é possível indagar sobre uma questão muito importante no curso de Direito, a capacidade de expressão oral; parece interessante, então, que os seminários fossem mais solicitados, porque além da pesquisa que será feita, o aluno estará se colocando oralmente e treinando para situações práticas que terá de enfrentar no exercício da profissão.

O professor 2 preza o trabalho em grupo, pois, além da construção do conhecimento, proporciona aprendizado com relação ao respeito às diferenças entre os colegas. Enfatiza, ainda, que “A pesquisa, no entanto, deve ser planejada e apresentada na forma de quesitos, para evitar que trabalhos sejam copiados da internet.” e, de fato, haja pesquisa e aprendizagem. Nessa resposta, percebe-se que esse professor tem noção clara da importância do acompanhamento e da orientação do professor no processo de ensino-aprendizagem.

O professor 3, apesar de bastante jovem, não concebe a idéia de que haja outras formas de aprendizagem tão eficientes quanto a aula expositivo-dialogada. Entende que as monografias proporcionam a produção de pesquisa, mas os seminários, por exemplo, seriam – observadas as entrelinhas – perda de um tempo em sala de aula que deveria ser melhor utilizado para a aprendizagem: “E se falta tempo o aprendizado não é satisfatório na minha opinião.”

Com relação às avaliações, os três dão preferência às provas escritas dissertativas. O professor 1 quase sempre as aplica com consulta livre; segundo ele, “é mais difícil que a tradicional” e proporciona mais um momento de reflexão

e aprendido⁸. Tal observação do professor sobre o grau de dificuldade da prova, leva a entender que existe preocupação em tornar a prova difícil; aí se faz necessário refletir sobre a importância da dificuldade da prova e por que deve ser difícil, ou ainda se o que é difícil para uns é também difícil para outros. O importante é ficar atento para a aprendizagem e até que ponto tal grau de dificuldade contribui ou não para que o aluno consiga aprender de fato.

Para o professor 2, uma das grandes vantagens da prova dissertativa é a exigência de um “raciocínio lógico e exposição coerente desse raciocínio”, aspectos importantíssimos para o profissional do Direito; para tanto procura ser bem coerente com o conteúdo cobrado nas provas, somente o que, de fato, foi tratado em sala de aula. “As provas devem apresentar coerência com o conteúdo apresentado em sala de aula e, por esse motivo, assumo o compromisso com os alunos de que todas as perguntas formuladas nas provas serão, antecipadamente, abordadas em sala de aula.” Tal preocupação supervaloriza, mais uma vez, a aula expositiva, ou seja, apesar de esse professor considerar importante a solicitação de pesquisas, especialmente em grupos, parece ignorar esse tipo de aprendizado quando não o cobra nas provas. Apesar de haver uma certa incoerência, essa atitude vai ao encontro dos anseios dos alunos com relação à coerência do professor em cobrar aquilo que o aluno pode oferecer, baseado nas próprias aulas, segundo os próprios estudantes.

As provas do professor 3 também podem ser feitas sob consulta de qualquer material destacando a importância da capacidade de pesquisa e aplicação da teoria nos casos concretos: “...têm três ou quatro questões envolvendo problemas

⁸ Esse momento de reflexão e aprendizagem pode ter relação com o que Perrenoud (1999, p.14)

relacionados à matéria que devem ser respondidas de maneira dissertativa.” Esse professor também demonstra preocupação em que sua prova seja difícil e tem plena consciência de que o fato de a avaliação ser feita com consulta não significa facilitação; pelo contrário, o estudante deve demonstrar capacidade de associar a teoria à prática. Além da prova dissertativa, também aplica, uma vez por ano, a prova oral com o intuito de que o aluno “...desenvolva sua capacidade de argumentação oralmente.”

Perguntados sobre o fato de o MEC exigir professores universitários mestres ou doutores, os três consideram de fundamental importância; porém, o professor 2 faz algumas ressalvas sobre a característica pessoal de alguns docentes que, mesmo sem o título ministram aulas belíssimas ou, ainda, têm larga experiência profissional que pode transmitir aos alunos com muita propriedade. Considera, então, que não apenas os professores com título devam ser contratados, o ideal é que sejam mesclados em favor dos próprios alunos. Essa idéia também condiz exatamente com o pensamento dos alunos que, inclusive, citaram o professor 3 como um dos docentes sem o título de mestre ou doutor que melhor ministra aulas no curso.

O professor 3 vai além, considera o mestrado e o doutorado caminhos de formação do professor; sendo titulado, o docente terá mais condições de orientar seus alunos e incentivá-los à pesquisa, justamente, por já ter passado por situações de produção de conhecimento científico. Outra justificativa pela concordância com a exigência feita pela LDB é o fato de que, dessa forma, o professor se obrigará a estudar sempre: “Talvez a exigência esteja correta no

chamou de avaliação formativa, já que se mostra ligada à questão da aprendizagem.

sentido de que um professor não pode parar de estudar, pesquisar, fazer ciência...”

Outra resposta que combina com a de alguns dos alunos, é com relação ao aluno trabalhador; os professores concordam com os discentes que dizem não haver necessidade de alguma ajuda ou privilégio aos colegas que trabalham; o nível de exigência deve ser o mesmo, o que deve acontecer, segundo o professor 2, é encontrar estratégias de motivação para esse aluno que já vem para a escola cansado, “Talvez o seu desempenho não seja o mesmo (em virtude do cansaço, por exemplo), mas o nível de exigência precisa ser o mesmo.” Concorda com ele o professor 3 que considera necessário, em alguns casos, adaptações mas não facilitações.

Aos professores, a questão sobre a utilização ou não de espaços não convencionais para as aulas foi feita de forma mais ampla, deixando-os à vontade para mostrarem o que entendem como espaço não convencional. Os três mostraram que entendem como espaços alternativos de aula aqueles que todas as instituições proporcionam; os mais comuns são auditórios e anfiteatros utilizados como salas de audiência e júris simulados. Também há, na instituição onde trabalham os professores questionados, a midiateca (cabines com computador ligado à internet) e salas com recursos audiovisuais como data-show. Tais ambientes são considerados pelos professores e por vários alunos das duas classes estimulantes de atenção.

A idéia de aula tradicional também está bastante arraigada na prática docente de hoje em dia; nenhum dos professores questionados pensou em espaço não tradicional como, por exemplo, os projetos de assistência à população carente em

que os alunos têm verdadeiras aulas de prática atendendo casos de divórcio, brigas de vizinhos, acidentes de trânsito, pedido e revisão de aposentadoria, entre outros, todos eles acompanhados por professores coordenadores sob orientação dos juízes responsáveis por cada convênio feito com a Instituição. Em que pese serem essas atividades extensionistas, conforme a própria natureza da educação superior- indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão - os professores questionados não mencionaram que, por várias vezes, a atuação dos alunos em espaços públicos para desenvolverem as atividades supra-mencionadas correspondia a um efetivo trabalho acadêmico, ou seja, aula alternativa.

Quanto a ser exigente ou não, os três professores se consideram exigentes segundo o seu ponto de vista e às suas idiossincrasias. Para o professor 1, exigente é aquele professor que se preocupa com o aluno, fazendo de tudo para mantê-lo atento, raciocinando e refletindo durante toda a aula. O professor 2 tem pensamento parecido, a sua exigência acontece no sentido do envolvimento e da compreensão com a disciplina. Não se incomoda tanto com questões como freqüência e comportamento, prefere se preocupar com a proximidade entre professor e aluno, que haja uma troca para o bom aprendizado. O professor 3 segue a mesma linha de raciocínio dos outros dois: “Ser exigente para mim é manter a classe atenta e disciplinada durante as aulas, sem que isso impossibilite intervenções oportunas dos alunos.” E ainda acrescenta: “E ser exigente é ser coerente no sentido de pedir nas avaliações o que foi ministrado de maneira geral.” Assim, nota-se que para eles o mais importante é, de fato, a aprendizagem e a preocupação com o respeito ao aluno.

A última questão ficou aberta para os professores colocarem comentários ou informações que julgarem importantes. O interessante foi que o professor 1 e o

professor 2, sem terem conversado um com o outro, assinalaram como de fundamental importância o comprometimento afetivo com o aluno, é preciso encontrar mecanismos de sedução e inspiração; assim, valorizam o amor, a humildade, a dedicação. O professor 2 foi ainda mais profundo:

No processo de ensino e aprendizagem, o comprometimento afetivo do professor no desenvolvimento intelectual acadêmico mostra-se essencial. Não basta um discurso cientificamente embasado e racionalizado. Urge que se faça um exercício para que o acadêmico compreenda a importância de assimilar o conhecimento de forma crítica, envolvendo-o. A atração afetiva, demonstrada pelo professor, através de um desenvolvimento apaixonado do conteúdo científico, mostra-se essencial para atrair o acadêmico para a busca de um aprofundamento, na medida em que essa afetividade irradie por todos os envolvidos no processo.

E completa com propriedade:

O professor tem uma função especial no processo de ensino-aprendizagem. Isso é inegável. No entanto, o professor deve romper o paradigma do ensino exclusivamente dogmático de mão única, representado pelo detentor do saber, transmitindo-o, unilateralmente, ao acadêmico. A exclusividade do conhecimento não gera a afetividade, a atração do sujeito “passivo”. O aluno deve ser tratado como partícipe, colaborador e co-responsável. O professor deve ter sua função principal reexaminada: passa a ser o motivador, organizador e o fiscalizador – motiva o acadêmico na participação efetiva desse processo, organiza o processo de ensino-aprendizagem e fiscaliza a qualidade e a cientificidade das informações compartilhadas.

O professor 3 também fala de sentimento, com uma outra perspectiva, mas valoriza as questões práticas da profissão a fim de que suas aulas sejam agradáveis: “Assim, as aulas se tornam mais interessantes e apaixonantes”

Sem dúvida, fica muito claro que os professores questionados, inclusive pelos últimos depoimentos buscam desenvolver uma docência humanístico-significativa⁹, séria,

⁹ Humanístico-significativa: que acrescente, de fato, valores humanos às questões da aprendizagem.

sem autoritarismos, com ensino de qualidade, entendendo a educação como processo visando uma aprendizagem centrada no aluno e mediada pelo professor, em sintonia com os objetivos propostos no Projeto Pedagógico do curso. Por conseguinte, a visão do professor em confronto com a visão do aluno apresenta semelhanças e também dissemelhanças, porque traz em seu bojo o reflexo do rosto de cada docente, com sua formação e suas características pessoais.

Morais (1995, p. 60-61) propõe algumas orientações para a atuação do professor universitário de sentido de ajudar os alunos a irem encontrando formas de autonomia intelectual, o que em muito enriquece esse nosso trabalho de pesquisa:

Provocar situação de decisão, estimular a pesquisa pessoal nas bibliotecas, pedir exposições em seminários, solicitar opiniões fundamentadas – eis alguns modos de chamar o estudante a práticas de independência. Será ótimo para o aluno perceber que seu estudo é uma forma de trabalho, e mais, que o trabalho intelectual é dos mais difíceis e, ao mesmo tempo, dos mais fascinantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, intentamos indagar a docência na universidade, em especial, as práticas pedagógicas do Ensino do curso de Direito/UNISAL, sediado no campus Liceu Salesiano de Campinas para se descobrir como ele se caracterizava, dando-se ênfase ao olhar do aluno. Como embasamento, reescrevemos os objetivos do curso e perfil do egresso preconizados no Projeto Pedagógico Institucional. Caminhamos pela trilha hermenêutica como método a orientar o caminho deste estudo na interpretação dos dados coletados e decodificação dos gráficos, uma vez que os respondentes foram os alunos quintanistas da primeira turma prestes a se formar, dos turnos vespertino e noturno, cada um deles com suas idiossincrasias. Fizemos cotejo também com a fala de três docentes eleitos para a amostragem.

Vários teóricos iluminaram a pesquisa e as análises interpretativas, ressaltando Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, com a teoria da Reprodução (1992), que subsidiou de forma muito eficaz o viés de reproduzir-se ainda hoje, práticas tradicionais no processo ensino-aprendizagem do Direito. Celso Vasconcelos iluminou a reflexão sobre a freqüente prática docente da aula expositiva no ensino jurídico, desde que instigadora, dialógica e problematizadora.

Em dimensão epistêmica, procurou-se o encontro do sujeito conhecedor – o graduando - com o objeto do conhecimento - a docência de Direito - e a problemática em pauta. Nesta análise dos quadros, houve a possibilidade de percebermos semelhanças e dissemelhanças, preferências e animosidades, por meio do olhar do aluno sobre um mesmo ponto, uma mesma questão, fruto da heterogeneidade das classes entre si e também dos alunos de cada classe entre si.

A difícil tarefa da análise dos quadros e respostas foi estabelecer o liame lógico entre eles, para se conseguir uma tessitura de interpretações, sem apenas ficarmos no nível de superfície, mas numa busca de se atingir o nível profundo. Podemos, mesmo assim, dizer que os quadros têm uma linguagem e falam por si sós, caracterizando o ensino jurídico como reprodução de práticas metodológicas tradicionais, mas também reconheceram o ensino jurídico numa dimensão crítico-social. Também pudemos verificar tanto o jovem aluno, como o mais adulto submetendo-se a comportamentos e posturas próprias da pedagogia tradicional, preferem aulas regulares a demais atividades acadêmicas como apresentação de seminários, aulas em espaços diversificados, por meio dos quais o maior agente no processo ensino-aprendizagem são eles próprios. Resistem às novidades pedagógicas e preferem aulas expositivas a ter de buscar o conhecimento por

conta própria, construindo-o juntamente com o professor que deverá ser o seu guia e não aquele que determina como o aluno deve pensar.

Os professores desse mesmo curso, por sinal, apresentam pensamento parecido com os dos alunos. Também valorizam as aulas expositivas e consideram os seminários, por exemplo, formas de aprendizagem que, muitas vezes, são perda de tempo e impossibilidade de aquisição de conhecimento; por isso, evitam solicitar trabalhos desse tipo.

A educação superior tem sido alvo de intensas discussões, mas está difícil de se chegar a conclusões adequadas ou de realizar mudanças que se percebam necessárias; como já mencionado, tanto os docentes quanto os discentes estão presos a metodologias antigas e não querem abrir mão delas, achando que é mais fácil, prático e rápido utilizá-las.

O caminho pelo qual enveredamos caracterizou-se, ele mesmo, por uma série de continuidades e rupturas, despertando novos questionamentos sobre o estudo da docência universitária. Isso faz com que nosso trabalho suscite, realmente, novas reflexões a respeito da vivência do estudante universitário, portanto mantem-se aberto, sem fechamentos conclusos.

Podemos nos perguntar, por exemplo, sobre as expectativas dos futuros bacharéis, o impacto imediato da inserção no mercado de trabalho, o desafio dos concursos públicos, a necessidade de se credenciarem perante o Órgão de Classe – OAB – para militarem na advocacia, ... Entre outras reflexões, nossas constatações nos levam a repensar o papel a ser desempenhado pela educação superior que, se caracterizando não apenas como instância de formação profissional, mas também como instância formadora do indivíduo, contempla uma

responsabilidade que transcende meramente uma matriz curricular, e daí retomamos os objetivos institucionais que priorizam a formação humanístico-social.

Portanto, depois de analisarmos todos os quadros e respostas dos docentes, ficou nítido que ao professor universitário incumbe valorizar não somente a dimensão cognitiva, mas sobretudo a dimensão afetiva da relação educacional, acolhendo a bagagem individual de cada aluno, a qual, certamente, é permeada das mais variadas experiências, uma vez que os espaços das salas de aula universitárias analisadas demonstraram ser, essencialmente heterogêneos, formados por sujeitos, com individualidades e peculiaridades próprias, o que deve ser considerado no decorrer do processo ensino-aprendizagem.

Percebemos também que inúmeras são as razões, pelas categorias analisadas neste estudo, que, muitas vezes, desmotivam o universitário.

Cabe a nós entendermos que a desmotivação na relação pedagógica é um fenômeno circular, pois a desmotivação dos professores influencia os alunos, e, em contrapartida, a desmotivação dos alunos também desestimula muitos professores. Porém, a falta de motivação dos alunos está vinculada a fatores que foram apresentados, facilitando a identificação de alguns deles como a falta de orientação na organização e apresentação de seminários, no grau de exigência de alguns professores, na dificuldade de relacionamento docente/discente, no gosto de ensinar fazendo da aula um *lócus* do fazer pensar em clima agradável, prazeroso e estimulador.

Maria Isabel Cunha (1992, p.149) diz que “não há dúvida que existe entre os alunos e professores um jogo de expectativas relacionadas ao respectivo desempenho e a escola como instituição social determina aos seus próprios integrantes os comportamentos que deles se espera.” No entanto, professores e alunos têm papéis bem definidos, fato que pela análise das respostas dos alunos nem sempre parece estar sendo satisfatório, embora sem absolutizar.

O profissional do direito quando se dedica à docência é também um profissional da educação, exercendo dupla profissão - advogado-docente – o que exige aptidões que permitam honrar a posição pedagógica e a dimensão formadora. A ele cabe despertar no aluno o senso de criticidade, de transformação e de motivação, por meio do qual possam interagir, de forma responsável e comprometida.

O inter-relacionamento pessoal educador-educando demonstrou a pluralidade de posturas, uma vez que ao mesmo tempo em que há professores cuja atuação em sala de aula propicia um clima democrático de abertura ao diálogo, à crítica, outros entendem que a aula deve transcorrer num clima de severidade e distância para que se preservem os papéis inerentes ao docente e ao aluno. Assim, se há essas duas maneiras de conceber o relacionamento interpessoal educador-educando, coexistindo dialeticamente, deduz-se que não se configura uma relação generalizada de padrões de dominação. O que se infere é que há alunos que, realmente, não gostam de professores “bonzinhos”, que flexibilizam e não exigem segundo suas expectativas, enquanto outros prefeririam professores mais tolerantes.

Percebemos também pelo olhar do aluno que ele só atinge a autonomia intelectual se aprender a pesquisar, a ler muito, a investir em si mesmo sem paternalismos, desenvolvendo o seu potencial de forma autônoma, indo muito além daquilo que é ministrado em sala de aula, e sem culpar o professor pelos seus fracassos. Por outro lado, os docentes manifestaram claramente terem compromisso profissional e ético com a qualidade educativa no seu cotidiano do ensino do Direito, sem ser o tradicional transmissor de informações e conhecimentos.

Uma constatação instigante foi propiciada pela afirmação dos alunos que, se tivessem que cursar novamente a graduação em Direito, optariam pela mesma Instituição. Isso nos levou a uma descoberta interessante, uma vez que os respondentes, na medida em que apresentam seu descontentamento com vários aspectos referentes à Instituição e à prática pedagógica, não trocariam de Instituição, o que nos leva a crer, que desejam aprimoramentos no processo de ensino-aprendizagem, não sem comprometer a credibilidade nela.

Portanto, independentemente dos avanços tecnológicos que instrumentalizam a práxis pedagógica, o docente é fundamental no processo de ensino do Direito, e, da mesma forma como os alunos apresentam heterogeneidade, também cada professor carrega sua carga de formação, concepções, credos e até mesmo preconceitos, necessitando rever-se a cada passo, com humildade e questionando se está formando ou apenas transmitindo informações.

Essas representações ideológicas dos alunos colhidas nos questionários deverão, respeitadas as dimensões heterogêneas de cada classe de quintanistas, servir de sinalizadores às mudanças que deverão e poderão ocorrer no curso jurídico.

Não deverão ser apenas a freqüência às aulas, a ordem em sala de aula, a pontualidade nas provas, bom rendimento, o estereótipo do bom aluno de Direito; não o professor competente mas tradicional, dogmático, autoritário, transmissor de saberes, que muito reprova, o esteriótipo do bom professor, mas sim professores e alunos, que em seus papéis pertinentes e mediante um processo dialético, sistematizam e entrelaçam o saber teórico jurídico com a prática, aplicando-o concretamente no social. Nessa análise, obviamente relativizando as respostas, colheram-se dos alunos os parâmetros de percepção cultural transmitidos e inculcados no dia-a-dia universitário pela ação dos professores. E também os alunos teceram sua auto-imagem, a representação de si mesmos, com aspectos negativos e/ou positivos, às vezes assumidos com conformismos e aceitação inconsciente, segundo Bourdieu e Passeron. (1992)

Em que pesem as respostas englobarem as dimensões objetiva e subjetiva, alguns alunos reconheceram-se omissos no seu dever de pesquisar, de participar de aulas alternativas em espaços que não a sala de aula, e de transcender os ensinamentos ministrados em sala de aula.

Pretendendo dar às conclusões mais um caráter de discussão do que um fecho a este estudo, esperamos que posteriores pesquisas continuem a aprofundá-lo, uma vez que uma instituição de educação superior, pertence à realidade histórica complexa, convivendo com lutas que se sucedem. O maior desafio é o curso de Direito/UNISAI dar conta de tudo o que é preceituado em seu Projeto Pedagógico, transformando em concretude o que o papel aceita com muita tranqüilidade.

Mesmo assim, há, ainda, muitos passos a serem dados para honrarmos a sólida formação jurídica proposta permeada de criticidade, ética, autonomia intelectual,

espírito de cidadania plena, de tal forma que o bacharel possa satisfatoriamente tutelar direitos dos que se submeterem às suas mãos.

A faculdade, como um todo, está trabalhando muito para atingir tais objetivos; os professores recebem um estímulo financeiro de um terço sobre o seu salário para se aprimorarem, ministrarem cursos e aulas extras em caráter de extensão; a biblioteca recebe todos os anos novos exemplares, conforme solicitação dos docentes; a coordenação está sempre disposta a receber os alunos e avaliar seus pedidos e reclamações. Além de já estarem sendo criados cursos de pós-graduação a fim de proporcionar aos egressos a possibilidade da continuidade da sua formação.

6 BIBLIOGRAFIA

ANASTASIOU, Lea das Graças. **Metodologia do ensino superior**. Curitiba: Ibpex, 1998.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 13^a.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean. **A Reprodução**. 3^a. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ALESSANDRINI, Cristina Dias; LIMA, Edvaldo Pereira. **Criatividade e novas metodologias**. São Paulo: Peirópolis, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 2^a.ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

CASTANHO, Maria Eugênia. *A criatividade na sala de aula universitária*. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3ª.Campinas: Papyrus, 2002.

CASTANHO, Maria Eugênia L.e M. **Os objetivos da educação**. In VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 6ª.ed. Campinas: Papyrus, 1991.

CASTANHO, Sérgio. *Ainda avaliar?* In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. 2ª.ed. Campinas: Papyrus, 2004.

_____ **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3ª ed Campinas: Papyrus, 2004.

CRETELLA JÚNIOR, José; CRETELLA NETO, José. **1.000 perguntas e respostas de introdução à Sociologia, de Sociologia Jurídica e de Lógica Jurídica**. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

CUNHA, Maria Isabel. **A relação Professor-Aluno**. (p.145 -158) in VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord) **Repensando a Didática**. 7ª. Ed. Campinas/SP:Papyrus, 1992.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 14ª.ed.Campinas: Papyrus, 2002.

DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____ **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª.ed. S. P.: Atlas, 1995.

DE SORDI, Mara Regina Lemes. *Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?* In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3^a.ed Campinas: Papyrus, 2004.

ECO, U. **Como se faz uma tese?** São Paulo: Perspectiva, 1977.

FARIA, José Eduardo e CAMPILONGO, Celso Fernandes. **A Sociologia Jurídica no Brasil**. Porto Alegre: Fabris Editor, 1991

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade modernizada**. São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina A. *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. 4^a.ed. São Paulo: Loyola, 1999.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Formação do Professor Universitário: tarefa de quem?** P 95 a 112 in MASETO, Marcos (org.) *Docência na Universidade*. 2^a. Ed. Campinas: Papyrus. 2000

FERNANDES, Florestan e outros. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1984.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: O cotidiano do professor**. 9^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5^a.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. 2. ed São Paulo: Cortez, 1994.

HERKENHOF, J. B. **Direito e Utopia**. São Paulo: Acadêmica, 1990.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 7. ed Ed. Coimbra, 1979.

GODOY, Arilda Schmidt. **Didática para o ensino superior**. São Paulo: Iglu, 1988.

KUENZER, Acácia Zeneida. *O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?* In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. 3^a.ed Campinas: Papyrus, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 8^a. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise no ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006, 170p. Dissertação (Mestrado em Educação), Unicamp, Campinas, 2006.

MORAIS, J.F.Régis. *A criticidade como fundamento do humano*. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 3^a.Campinas: Papyrus, 2002.

PAIOLI, N. J. **Para repensar a universidade e a pós-graduação**. Campinas: UNICAMP, 1985.

_____ **Ideologia e Hegemonia. As condições de reprodução da Educação**. 2. ed São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** Da excelência à regulação das aprendizagens. Entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

REALE, MIGUEL. **Teoria Tridimensional do Direito**, 4ª. edição revista e ampliada, São Paulo: Saraiva 1986, p. 07.

_____ **O Direito como experiência.** 2. ed São Paulo: Saraiva, 1992.

_____ **Teoria e Prática do Direito.** São Paulo: Saraiva, 1984.

_____ **Reforma Universitária.** São Paulo: Convívio, 1985.

RODRIGUES, Lea Carvalho. **Rituais na Universidade.** 1ª.ed.Campinas: Unicamp, 1997.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino Jurídico:** Uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SAVIANI, Dermeval.**Pedagogia Histórico-Crítica, primeiras aproximações. Polêmicas do Nosso Século.** 6ª. Ed. Campinas: Autores Associados,1996

SCHMITZ, Egídio Francisco. **Didática Moderna: fundamentos.** Rio de Janeiro:LCT editora. 1984

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 22ª.ed.São Paulo: Cortez, 2003.

SNYDERS, Georges. **Feliz na Universidade:** Estudos a partir de algumas biografias. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SOUZA, Sabrine Pierobon de. **O cotidiano do ensino e aprendizagem do Direito numa instituição de educação superior**. 2006, 141p. Dissertação (Mestrado em Educação), Puc-Campinas, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso S. **Aula expositiva: ainda existe lugar para ela?** Revista de Educação AEC, ano 23, n.º 90 – janeiro/março de 1994.

ANEXO 1 – Questões aplicadas aos alunos dos quintos anos do curso de Direito do Unisal/Campinas

Perfil sócio-cultural

1) Sexo:

a) Masculino

b) Feminino

2) Idade:

- a) De 20 a 25 anos.
- b) De 26 a 30 anos.
- c) De 31 a 36 anos.
- d) De 37 a 40 anos.
- e) Acima de 40 anos.

3) Estado Civil:

- a) Solteiro.
- b) Casado.
- c) Separado.
- d) Viúvo.
- e) Outro (qual)? _____

4) Escolaridade do Ensino Básico (fundamental e médio):

- a) Só estudou em escolas públicas.
- b) Só estudou em escolas privadas.
- c) Estudou em escolas públicas e privadas.
- d) outro. Qual?

5) Forma do curso:

- a) Ensino Médio Regular.

b) Ensino Médio Supletivo.

c) Ensino Médio Técnico (Qual?) _____

d) outro. Qual?

6) Horário do curso do Ensino Médio.

a) Noturno.

b) Matutino ou vespertino.

c) Parte no noturno, parte no matutino ou vespertino.

d) outro. Qual?

7) Já fez outro curso de graduação?

a) Não.

b) Sim. Qual? _Concluiu?_____

8) Exercita atividade remunerada?

a) Não.

b) Sim. Tem vínculo empregatício?_____

9) Tempo médio de dedicação ao trabalho por dia:

a) Até quatro horas.

b) Até seis horas.

- c) Até oito horas.
- d) Acima de oito horas.

10) Desempenha função relacionada ao curso de Direito?

- a) Não.
- b) Sim. Qual? _____

11) A influência que o seu trabalho desempenha sobre o seu curso é:

- a) Positiva. Justifique. _____
- b) Negativa. Justifique. _____
- c) Indiferente. Justifique. _____

12) Como você se mantém informado sobre a vida social, política e econômica do país e do mundo?

- a) Pela TV.
- b) Pela leitura de jornais e revistas.
- c) Pela internet.
- d) Por meio de conversas entre amigos.
- e) Por meio do rádio.

13) Você atua em algum grupo social como político, religioso, esportivo, assistencial, ONG, comunidade de bairro...?

a) Não.

b) Sim. Qual? _____

14) Domina alguma língua estrangeira?

a) Não falo, mas leio a(s) língua(s) _____.

b) Falo e leio a(s) língua(s) _____.

c) Não falo e não leio língua estrangeira alguma.

15) Local de sua residência durante o curso de Direito:

a) Campinas.

b) Região Metropolitana de Campinas. (Qual?) _____

c) Cidade vizinha. (Qual?) _____

d) Com a família.

e) Sem a família.

f) outro. Qual?

16) Meio de transporte utilizado para vir à faculdade:

a) Carro próprio.

b) Ônibus comum.

c) Transporte fretado.

d) A pé.

e) outro. Qual?

17) O que o motivou a fazer o curso de Direito no Unisal?

a) Conceito de que desfruta a Instituição.

b) Facilidade de acesso ao local do curso.

c) Por conseguir bolsa.

d) Por indicação dos amigos.

e) Outros: _____

18) Sobre a instituição, se pudesse voltar atrás:

a) Faria o mesmo curso, na mesma instituição.

b) Faria o mesmo curso em outra instituição.

c) Faria outro curso.

d) Não sei.

19) Você indicaria o curso a outra pessoa?

a) Sim, exatamente como foi realizado.

b) Sim, com algumas ressalvas.

c) Não o indicaria.

d) Não sei.

20) Você considera importante que as aulas sejam ministradas fora das salas convencionais (auditórios, teatros, laboratórios de informática...)?

a) Sim. Porque: _____

b) Não. Porque: _____

c) Outros. Quais? _____

21) Com que frequência os professores do curso de Direito do Unisal (desde o 1º ano) costumam ministrar aulas fora do espaço convencional?

a) Às vezes.

b) Sempre.

c) Nunca.

22) Que tipo de professor costuma ministrar aulas fora do espaço convencional (idade, tempo de magistério, tempo de carreira jurídica, estado civil...)?

23) 4) Que tipo de professor **não** costuma ministrar aulas fora do espaço convencional (idade, tempo de magistério, tempo de carreira jurídica, estado civil...)?

24) Qual o seu posicionamento sobre as solicitações de apresentações de seminários pelos alunos? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

a) São importantes. Os alunos estudam determinados assuntos com mais profundidade e conseguem fazê-lo sem o professor.

- b) São importantes quando o professor faz um acompanhamento e complementa o conteúdo.
- c) Só atrapalham. Os alunos já devem estudar tanto e o seminário dá muito trabalho.
- d) Não é bom. Parece que é para o professor não ter trabalho.
- e) Outros. _____

25) Com que frequência o professor do curso de Direito do Unisal solicita apresentações de seminários?

- a) Às vezes.
- b) Sempre.
- c) Nunca.

26) Quando são solicitados, vocês recebem orientação adequada sobre a sua apresentação (forma, método de apresentação, referência bibliográfica...)?

- a) Sim.
- b) Não.
- c) Algumas vezes.

27) Durante a apresentação, o professor do curso de Direito do Unisal complementa o conteúdo, quando necessário?

- a) Sim.

b) Não.

c) Algumas vezes.

28) Para você:

a) aula monótona é: _____

b) aula dinâmica é: _____

29) O que é ser um professor exigente para o curso de Direito do Unisal?

30) Ser exigente (considere sua resposta anterior) é bom ou atrapalha o aprendizado?

31) O professor de Direito do Unisal deve ajudar aluno trabalhador (maioria dos alunos do curso noturno), ter uma preocupação maior com ele, direcionar mais sua atenção para ele a fim de que não seja prejudicado em relação ao conteúdo, comparado ao que não trabalha e, teoricamente, tem mais tempo?

a) Sim. Justifique: _____

b) Não. Justifique: _____

32) Com relação à avaliação, os professores do curso de Direito do Unisal costumam deixar claro o que desejam nas respostas?

a) Sim. As questões são claras e, quando há dúvidas, eles as esclarecem antes da prova ou durante seu desenvolvimento.

b) Não. Mesmo que haja dúvida, os professores dizem que cada um deve ler com atenção até encontrar o significado adequado de cada questão.

c) Outros. _____

33) Os professores do curso de Direito do Unisal têm por hábito comentar as provas quando devolvidas?

a) Todos comentam.

b) Nenhum comenta

c) Alguns comentam. Quantos? _____

Comentários: _____

34) Os professores do curso de Direito do Unisal retomam conteúdos que ficaram, visivelmente, defasados ou mal entendidos?

a) Todos retomam.

b) Nenhum retoma.

c) Alguns retomam. Quantos? _____

Comentários: _____

35) Conhecendo a graduação de cada professor, responda: O fato de um professor ter cursado mestrado ou doutorado o torna melhor professor do que outro que é graduado ou especialista? Explique (Pode citar exemplos).

- 36) A idade do professor do curso de Direito do Unisal e o tempo de magistério influenciam positiva ou negativamente na sua didática? Justifique. (Pode citar exemplos de ambos os casos).
- 37) Você considera importante a interdisciplinaridade? Algum professor a pratica? De que forma?
- 38) Como você julga as avaliações aplicadas pelo professor de Direito do Unisal? Quais são as formas mais comuns de avaliação? Cite exemplos e comente.

ANEXO 2 – Questões aplicadas aos professores mais citados nas respostas dos questionários respondidos pelos alunos dos quintos anos do curso de Direito do Unisal/Campinas

- 1) Você se considera um professor em constante atualização?

- 2) Qual o tipo de aula preferido por você e que nota ser também o preferido dos alunos?
- 3) Você costuma solicitar trabalhos de pesquisa, seminários...?
- 4) Como são suas provas (estilo, grau de dificuldade...)?
- 5) O que você pensa sobre a exigência feita pelo MEC de o professor universitário ser mestre ou doutor?
- 6) Você acha que o aluno do curso noturno necessita de algum tipo de privilégio ou ajuda?
- 7) Você costuma ministrar aulas fora do espaço tradicional (sala de aula)? Por quê?
- 8) O que é, para você, ser um professor exigente? Você se considera assim?
- 9) Há outras informações ou comentários que julga importantes?