

## Em Busca de Novos Paradigmas no Ensino Jurídico\*

### Verônica Maturaitis Ratuchenei

*Pedagoga com especialização em Metodologia do Ensino Superior, Professora Universitária e Acadêmica do 4º ano do Curso Jurídico, na UNIPAR – Campus de Toledo.*

SUMÁRIO: 1 Introdução 2. Sistema Universitário Brasileiro em busca de novos paradigmas no processo de ensino-aprendizagem 3. Caminhos para a reforma do ensino jurídico 3.1 Redimensionando a Universidade 3.2 O Professor como Intelectual Crítico 3.3 Descobrimo o Fluxo Emocional no Ensino Jurídico 4 Conclusão 5 Referências Bibliográficas

**RESUMO:** Para se fazer uma reforma no sistema educacional jurídico é importante no primeiro lugar conhecer as funções e objetivos da Universidade na sociedade.

Para tanto a análise dos paradigmas está incluído nisto.

Também é bastante importante se delimitar novos paradigmas para reforma no ensino jurídicos, se contextualizando a função dos educadores na relação professor aluno o que será extremamente importante então para o desenvolvimento do fluxo emocional dos envolvidos, contribuindo para construção de uma sociedade mais igualitária.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito, Lei, Educação, Para inovar.

**ABSTRACT:** To make a reform in legal teaching it is important, first, to know the function and the objective of the university in the society.

And the paradigms that are enclosed to it.

It is also important to search for a new paradigm when there is awareness of reform in legal teaching, and to contextualize the

\* O presente artigo foi premiado no II Concurso Nacional de Monografia, promovido pelo Tribunal Regional Federal da 1ª Região, realizado em 1998.

teacher's function in relation to teaching-learning process, what will be extremely, important so that it is possible to set the emotional flow, which will lead all the involved people in legal teaching to the satisfaction and pleasure of teaching and leaning, what will contribute to the construction of a fair and egalitarian society.

**KEY WORDS:** Law, Education, to innovate.

---

## **1. Introdução**

A questão da reforma do ensino jurídico tem sido um problema crônico em nosso país. Deve-se ressaltar que este problema tem sofrido grandes variações, e que estas dependem exclusivamente da vontade política de cada Estado. Entretanto, não é objetivo do presente estudo discutir tal questão, embora seja fundamental. Um dos fatores que têm colaborado com o fracasso do ensino jurídico é a abertura de curso de Direito sem qualidade. O atual governo vem através de medidas avaliativas diagnosticar o grau de conhecimentos dos alunos, como também, o nível de qualidade das faculdades e universidades. Pode-se observar, em função desta avaliação quantitativa e qualitativa, uma corrida desesperada de algumas faculdades e universidades para capacitar seus alunos e seus professores para não serem avaliadas abaixo da média. Preocupação essa econômica ou pedagógica?

O presente trabalho busca compreender alguns aspectos sobre ensino universitário na busca de um novo paradigma, uma nova tendência pedagógica, com o objetivo de verificar se realmente esta nova tendência pedagógica contribui realmente para construção de uma nova prática curricular que atendendo às necessidades dos alunos e da sociedade.

Atualmente o Brasil vive o período da informação, onde verifica-se grandes transformação nos padrões culturais e nas relações de poder. A crescente incorporação de novas tecnologias na estrutura sócio-econômica-cultural, requerer uma nova visão educacional, surge em função desta crescente competitividade a necessidade de se fazer mudanças na estrutura educacional para acompanhar, surgindo um novo paradigma que precisa ser desvendado e incorporado.

Segundo SAVIANI (1994) "O Trabalho foi, e continuará sendo o princípio educativo do sistema de ensino como um todo".

Sabe-se que a educação de forma geral precisa ser repensada e reformulada e como consequência o ensino jurídico também. Portanto, deve-se rever os objetivos a serem alcançados, metodologia aplicada e principalmente transformar o ensino jurídico, de informativo para um processo de análises críticas e criativas substanciado com conhecimentos profundos das ciências jurídicas, somente desta forma os futuros acadêmicos poderão contribuir para uma sociedade melhor, onde a justiça terá olhos abertos para coibir qualquer desvios de seus princípios.

## **2. Sistema Universitário Brasileiro em Busca de Novos Paradigmas no Processo de Ensino-Aprendizagem**

Segundo BOOG (1994) os paradigmas são uma forma de expressar valores, crenças, referenciais e mitos que orientam nossas vidas, dando consistência às ações. Os novos paradigmas vêm sem anunciar, muitas vezes de forma despercebida. E os detentores dos paradigmas em vigor tendem a ridicularizar os defensores de novos paradigmas como pessoas sonhadoras. Na medida em que se é convidado a mudar, muitas vezes gera-se a resistência aos novos paradigmas. É muito fácil abraçar o novo, mas muito difícil descartar o que é velho. Essa resistência à mudança é um dos pontos cruciais para o processo de transformação.

Segundo o mesmo autor, o paradigma denominado de mecanicista (paradigma antigo) é sem dúvida uma visão decadente, mas ainda é dominante. O novo paradigma denominado de holístico (paradigma nova), teve suas bases definidas no início do século XX, mas ainda não é dominante.

No paradigma antigo, o aluno ia para a universidade com a cabeça essencialmente vazia e cabia à esta colocar um conjunto de conhecimento fatuais e habilidades intelectuais, testando periodicamente a aquisição desses conhecimentos mediante provas e exames. Na época, a idéia orientadora era "moldar" os alunos para o mundo fabril que os esperava, usando técnicas produtivas similares à linha de montagem: salas de aula isoladas uma da outra e limitadas em recursos; mesas e cadeiras dispostas em filas; o professor

desempenhando o papel do “dono e entregador principal do conhecimento”, a apresentação de informação limitada ao uso de livros-texto e do quadro-negro e quase sempre de forma linear, seqüencial.

Neste cenário, o papel ativo era exercido pelo professor, e o aluno era um elemento passivo, um mero receptor dos pacotes de informação preparadas pelo sistema educacional. Memorização de informações era a pedra fundamental neste paradigma, e respostas “corretas” às perguntas dos exames, isto é, de conformidade a um determinado modelo do mundo, era o esperado de cada aluno. Havia poucas oportunidades para a simulação de eventos naturais ou imaginários, tanto para aumentar a compreensão de conceitos complexos quanto para estimular a imaginação. E, finalmente, o aluno que conseguia terminar esse tipo de estudo era considerado “formado”, pronto para o mercado de trabalho e sem necessidade de estudos posteriores.

O antigo paradigma educacional tornou-se incapaz de lidar com as constantes mudanças ocorridas na sociedade atual, aumento do volume de informações de todos os tipos disponíveis para o cidadão comum, e em especial para profissionais que têm como parte do seu trabalho diário tomadas de decisão; aumento da complexidade em todos os setores da vida com sistemas com maior ou menor grau de integração, e da necessidade de fazer relacionamentos novos entre campos de conhecimentos antes isolados; estabelecimento de novos padrões de comportamento social. O setor educacional parece estar paralisado, impregnado de discursos falácios que resultam em um buraco negro, onde muitos fingem que ensinam e muitos fingem que aprendem.

Em conseqüência, o novo paradigma educacional sugere que a escola tem que ser, antes de tudo, um ambiente especialmente criado para a aprendizagem, um lugar rico em recursos, por ser um local privilegiado, onde os alunos possam construir os seus conhecimentos segundo os “estilos” individuais de aprendizagem que caracterizam cada um.

Demo (1994) faz um exame semelhante das Universidades, analisando a crise dos paradigmas da Educação Superior. O autor resume que “Educação e conhecimento constituem, hoje, eixo da transformação produtiva com equidade e fatores essenciais da efetiva cidadania construtiva e participativa. Nesse

contexto, a pesquisa ocupa o centro do desafio educacional em termos de inovações a serviço do homem, e a universidade é o lugar privilegiado da produção própria de conhecimento (...). Todavia, a universidade brasileira, em sua maioria, num processo histórico equivocado, tornou-se instituição de mero repasse de conhecimento, e à sua postura reprodutiva acrescenta-se o corporativismo e a burocratização paralisante. A educação superior em crise exige a adoção de novos paradigmas, mas a Universidade, para inovar, precisa saber inovar-se.

Segundo ZALUAR (1994) a escola – no passado e ainda hoje – tem se mostrado com frequência inadequada a tais finalidades, tanto quando assume completamente a condição de agência socializadora submetida à cultura ambiente e quando também pretende trazer “de fora” os padrões a serem assimilados.

A não compreensão das razões pelas quais devem aprender o que lhes é apresentado, a distância entre conteúdos formais e a realidade cotidiana, gera entre os estudantes alheamento ao que se passa na sala de aula ou um tipo de aprendizagem mecânica, mnemônica, que até permite que um aluno médio percorra o ensino universitário sem que passe por uma efetiva socialização escolar e correspondente aprendizagem dos conteúdos curriculares. Por isso, não raro os alunos não se mostram capazes de lembrar aquilo que “aprenderam” no ano anterior, como se não existisse acumulação de conhecimentos, mas apenas uma percepção nebulosa do que lhes é apresentado em sala de aula e que se demonstram através de avaliações momentâneas que geram notas e que são suficientes, dentro de um limite mínimo estabelecido para cada estabelecimento universitário, à aprovação.

O que se observa, de maneira geral, é a predominância das “aparências”, onde as pessoas agem de acordo com que percebem, percepção esta que é limitada, pelo interesse e preferências. Mas na verdade, o que se precisa, para que a Universidade, cumpra o seu verdadeiro papel, é ter clareza sobre sua identidade institucional e capacidade para construir e aperfeiçoar constantemente a sua rede de relações.

Observa-se que a Universidade tem confundido objetivos e atividades, prevalecendo a rotina de controles administrativos, que nas suas especificidades, agem com o conhecimento restrito. Como reflexo, a tendência acadêmica, não é de desenvolvimento autônomo e

sim procedimentos de cópia e adoção de “modelos” conhecidos ou experimentados.

E a descaracterização da universidade se firma quando a prática não coadune com um discurso de identidade institucional, onde nela “há um ‘vale tudo’”, privilegiando os interesses pessoais, o “informal”, o emergente, o circunstancial, apesar de novas alternativas pedagógicas se instalando nesta década, ou seja, qualidade total, “re-engenharia”, a grande ironia, destas novas alternativas pedagógicas, é que são produzidas pela própria Universidade, se limitam e possuem grandes dificuldades para produzir na sua própria prática. Entretanto, há tantas rupturas e antagonismos produzidos pela educação em nosso país, fazendo da universidade e do trabalho esferas excludentes são os mais graves e profundos, exigindo para a sua superação mecanismos complexos. Poucas questões têm sido mais tematizadas, na pedagogia brasileira, neste período posterior à ditadura militar, do que a questão da formação dos seus profissionais.

No entanto, pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, atravessado nas suas teorias de conhecimento, e nas suas práticas escolares; pouco se sabe como a sua concepção de trabalho e de trabalhadores se confronta com a realidade de seus alunos.

É urgente, não só articular o mundo do trabalho, com suas impregnações científicas e tecnológicas, ao mundo da universidade, com suas sedimentações de saberes sistematizados, mas sobretudo, ao fazê-lo, mudar o rumo dessas acumulações que favorecem o processo alienante do saber em detrimento da transformação social.

É igualmente urgente, desfeticizar a universidade, como se ela se constituísse com objetos e poderes que atuariam como entidades sobre os homens; como se nenhuma alternativa sobrasse senão absorver os seus conteúdos, submetendo-se aos seus poderes; como se o exercício cotidiano do ensinar e do aprender não contivesse a possibilidade mesma da emancipação e da rebeldia.

Os instrumentos apreendidos na escola não poderão ser impostos hoje para um posterior aplicação amanhã. Ou eles se tornam vivos, pela sua apropriação por sujeitos reais, desafiados na sua existência, como classe e como pessoas, ou atuam como reforçadores do processo e alienação.

A partir do trabalho, no seu sentido mais amplo como práxis, a tarefa da universidade aponta para uma obra de criação e de emancipação social que se ancora em sujeitos conhecedores de sua

singularidade e instrumentalizados pelo saber escolar e, em particular, pela ciência e pela tecnologia, que se materializam na esfera produtiva.

Desta forma, a universidade deve ter uma proposta pedagógica de desenvolvimento do conteúdo crítico sobre o mundo do trabalho, transformando-se um saber que interessa à maioria da população e que esteja relacionada com a formação da consciência de uma sociedade não alienada.

### **3. Caminhos Para a Reforma do Ensino Jurídico**

#### **3.1. Redimensionando a Universidade**

Acredita-se que, ao desenvolver o “senso crítico” através do conteúdo curricular, o aluno estaria apto a se engajar na luta política para a transformação desta sociedade capitalista tende a reproduzi-la, apesar da proposta pedagógica de conteúdos críticos. Sendo assim, como redirecionar o ensino jurídico, sem antes arrancá-la do compromisso político com minoria da população? Ou, como arrancá-la da ingerência direta de administradores, professores com uma visão limitada e conservadora, que ensina manter uma sociedade desigual e injusta?

A superação, pois, do problema colocado acima, deu-se em decorrência do entendimento de que não basta o ensino jurídico desenvolver um conteúdo crítico que, talvez, até possibilite a sua renovação cultural e metodológica. A proposta pedagógica do desenvolvimento de conteúdos críticos não garante a união dialética entre teoria e prática, como também a consciência de busca de uma sociedade melhor.

Segundo DEMO (1993), três são os componentes básicos para começar a mudar esta universidade fechada em si mesma, é o planejamento participativo:

- 1) o processo inicial de formação da consciência crítica e autocrítica na comunidade, através do qual se elabora o conhecimento adequado dos problemas que afetam o grupo, mas sobretudo a visão de que pobreza é injusta; trata-se de saber interpretar, entender, postar diante de si e

diante do mundo; muitos chamam esta fase de auto diagnóstico, através do qual a comunidade formula, com seu saber e em consórcio com o saber técnico, um posicionamento crítico diante da realidade; o saber de fora, por vezes sofisticado, não é secundário, mas só se torna parte deste tipo de planejamento se conseguir transformar-se em auto diagnóstico, desfazendo a relação comum entre sujeito e objeto;

2) tendo tomado consciência crítica e autocrítica, segue a necessidade de formulação de uma estratégia concreta de enfrentamento dos problemas, que saiba destacar prioridades, caminhos alternativos, propostas de negociação, etc.; quer dizer, do nível de reconhecimento teórico, parte-se para a ação, dentro de um contexto planejado;

3) consumando o terceiro ponto, aparece a necessidade de se organizar, como estratégia fundamental para os dois passos anteriores; a competência se demonstra sobretudo na capacidade de organização, que é um teste fundamental dos compromissos democráticos do grupo, aliado ao desafio de fazer acontecer; o desigual, sozinho, não pode nada; mas, organizado, é capaz de emergir, de ocupar a cena, de influenciar, e, a partir daí, de revestir-se da capacidade de mudar em seu favor .

Segundo o mesmo autor, a função insubstituível da educação é de ordem política, como *condição à participação*, como *incubadora da cidadania*, como processo *formativo*. Se um país cresce sem educação, não se desenvolve sem educação. Este efeito qualitativo, que é da ordem dos fins na sociedade, perfaz o cerne do fenômeno educativo (BRANDÃO, 1983)

Tal efeito não é mecânico, nem automático, como tudo na esfera participativa. As ideologias mais agressivas e bizarras não são inventadas pelo pobre, mas pelos intelectuais, ou seja, por pessoas detentoras de altos índices de escolaridade. Não há aqui leis necessárias e férreas. Mas há condições necessária, ainda que não suficientes. A educação é precisamente condição necessária para desabrochar a cidadania, com vistas à formação do sujeito do desenvolvimento, num contexto de direitos e deveres.



Para DEMO (1994) fazem parte do projeto de cidadania componentes tais como:

- a) a noção de *formação*, não de adestramento, pois parte da potencialidade do educando, assumindo-o como interessado primeiro do processo;
- b) a noção de *participação*, de *autopromoção*, de *autodefinição*, ou seja, o conteúdo central da política social, entendida como realização da sociedade participativamente desejada;
- c) a noção de *sujeito social*, não o objeto, de paciente, de cliente, de elemento;
- d) a noção de *direitos* e de *deveres*, sobretudo os fundamentais, tais como os direitos humanos, os deveres de cidadão, o direito à satisfação das necessidades básicas, o direito à educação etc.;
- e) a noção de *democracia*, como forma de organização sócio-econômica e política mais capaz de garantir a participação como processo de conquista;
- f) a noção de *liberdade*, *igualdade*, *comunidade*, que leva à formação de ideologias comprometidas com processos de redução da desigualdade social e regional, com o desenvolvimento, a qualidade de vida e o bem-estar culturalmente definidos, com a satisfação das necessidades básicas e a garantia dos direitos fundamentais, inclusive justiça e segurança pública;
- g) a noção de acesso à *informação* e ao *saber*, como instrumentos de crescimento da economia e da sociedade, bem como de participação política;
- h) a noção de acesso a *habilidades* capazes de potenciar a criatividade do trabalho, visto aqui como componente cultural, mais do que como simples elemento produtivo.

Na verdade, educação que não leva à participação é deseducação, porque consagra estruturas impositivas e imperialistas, transformando o educador manipulador em figura central do fenômeno, em vez de elevar o educando a centro de referência. O aspecto comunitário da educação não é propriamente um aspecto, mas seu cerne, porque é este tipo de envolvimento que produz sua

qualidade formativa, partindo sempre da potencialidade e da criatividade do educando e de suas famílias (SAVIANI, 1994)

Muitas vezes subestima-se o efeito político da educação, porque se pretende captá-lo como impacto imediato, a exemplo dos impactos de ordem sócio-econômica. A formação da cidadania é um processo lento e profundo, que leva gerações. Planta-se uma geração, não uma parede ou um pátio. É outra dimensão aquela comprometida em construir “gente”, para além de trabalhadores treinados, pessoas bem-comportadas, serem informados. Esta tarefa se realiza por baixo do torvelinho diário, efêmero e rotineiro, perdendo-se no horizonte das dimensões infinitas da sociedade.

Ao mesmo tempo, a educação interpretada como incunábulo da democracia acarreta profundas modificações na formação dos professores, na elaboração dos currículos e dos materiais didáticos, na administração escolar, na construção do calendário e assim por diante.

Construir a cidadania popular supõe, nos motivadores profissionais (os professores e administradores), forte compromisso com ela, ou seja, educador deseducado não pode educar. “Deseducado” significa o professor com formação insuficiente e inadequada, destituído de carreira profissional digna, coibido de se organizar politicamente dentro das regras de jogo da democracia, carente de apoio administrativo conveniente, etc. Se a sociedade exigisse seus direitos e cumprisse com seus deveres nesta matéria, certamente decorreria a escola de tempo integral, a universalização indiscutível do 1º grau, a presença tranqüila de material didático e da merenda, a construção e preservação dignas de equipamentos físicos, e assim por diante. Educação não é coisa do Estado, mas delegação da sociedade para o Estado. (RIOS, 1997)

Um sistema de educação de qualidade produz alunos com o conhecimento, aptidões e hábitos de trabalho necessários para se tornarem cidadãos produtivos e realizados. Define metas precisas e padrões altos e utiliza bons professores e um currículo bem organizado.

Segundo DRÜGG (1994), o conceito de qualidade total está absolutamente vinculado ao conceito de missão, pois missão é o compromisso, o comprometimento, o pacto. Onde a missão maior de uma instituição de ensino é educar.

Ainda, diz RAMOS(1995),

A definição dos propósitos da Organização Escolar, sua missão e seus objetivos, é tarefa que, pelo seu significado e relevância, exige parceria e competência. A missão é o fim mais amplo que a Escola estabelece para si mesma, como instituição educacional, em função do serviço que presta e dos clientes aos quais atende. Ao se desdobrar a missão em alvos mais específicos e concretos, são formulados os objetivos que servirão de referencial tanto para implantar a Qualidade como para avaliar os resultados obtidos pela Escola. A missão e os objetivos estabelecem um sentido claro de direção futura para a trajetória da Organização, com vistas ao seu fortalecimento institucional. Resultante de um processo participativo, com a concordância dos diferentes segmentos da Escola, conclui-se este momento com a formulação da missão e dos objetivos a serem perseguidos por toda a comunidade organizacional, bem como a explicitação dos clientes a quem a Escola deve servir.

### **3.2. O Professor como Intelectual Crítico**

Os salários dos docentes são baixos mesmo nas melhores universidades, de modo que os professores comumente são obrigados a ter dois ou mais empregos para fazer face às suas despesas. Com poucas exceções, bibliotecas e laboratórios são inadequados, seja à pesquisa, seja ao ensino. Os governos federal e estaduais não têm sido capazes de satisfazer a demanda de ensino superior, de modo que a maioria dos estudantes está matriculada no ensino superior particular, de caráter lucrativo, em que a qualidade do ensino é, muitas vezes, baixa (LINDEY, 1988).

Adicione-se a isto o fato de que os professores, vivendo intensamente sua própria reprodução profissional, frequentemente não sabem ou não se preocupam em transmitir ao aluno o sentido e a utilidade daquilo que ensinam. E se a parcela do professorado dedicada a realizar um trabalho integrador junto aos alunos não tem clareza sobre o que fazer, agindo com base na intuição, aqueles que comparecem ao trabalho sem interesse por seus resultados fazem qualquer coisa.

Para a análise dos principais problemas relacionados à formação de professores é preciso ir além da crítica ao modelo da

racionalidade técnica não é compatível com a realidade da atividade profissional, é preciso superá-lo com uma proposta que defina claramente o papel da educação e a função do professor num projeto social de mudança.

LINDEY (1988), observa que o papel do professor é de extrema importância para desorganizar a escola, onde os princípios básicos são os mesmos, apenas o conteúdo deve ser modificado onde estará incluído, naturalmente, como veículo para se chegar a um objetivo. Objetivos que levantam 3 hipóteses principais:

1. Os professores devem treinar os alunos em todas as suas facetas de pensamento (no sentido mais amplo da palavra) continuamente, num programa organizado e planejado.

2. Os professores devem ensinar habilidades sociais e de comunicação e dar oportunidades para uma interação social contínua. Isto é, os alunos estarão dando e recebendo de muitas pessoas e não apenas do professor, durante todo o período.

3. O objetivo fundamental de todo o ensinamento deveria ser duplo: desenvolver seres humanos auto realizados e trabalhar por um mundo melhor para todos.

Estas hipóteses levam a ter indivíduos com habilidades intelectuais completamente desenvolvidas, participando ativamente numa comunidade socialmente interativa empenhada em criar um mundo melhor.

CUNHA (1994), diz que

“a concepção de ensino e as práticas realizadas pelo professor certamente terão de ser diferenciadas conforme os objetivos se direcionem à internalização ou a conscientização.

Isto significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados”.

O conceito de educação para a cidadania, desenvolvido por educadores críticos, é não apenas compatível como adequado para a implementação das propostas do pensamento e da prática dos grupos

progressistas presentes em nossa sociedade. Cidadania significa, para esses educadores, a participação crítica do sujeito em todas as esferas da vida pública e a compreensão da importância da ação coletiva para a criação de uma sociedade igualitária.

É fundamental que o professor seja um intelectual crítico capaz de apreender o caráter contraditório da prática pedagógica, articulando um discurso marcado “pela linguagem da crítica e da possibilidade”, tornando-se uma liderança nos níveis moral, intelectual e pedagógico.

O caráter contraditório da instituição escolar define os limites e as possibilidades do trabalho docente. É também essa situação contraditória que permite que a prática pedagógica seja orientada pela visão crítica e pela perspectiva emancipatória. A visão crítica possibilita-nos identificar os determinantes sociais que condicionam essa prática. A perspectiva emancipatória leva a considerar os atores que integram essa prática não como personagens passivas, mas como sujeitos capazes de criticar e transformar o ensino jurídico saindo da esfera de fingimento e caminhando para uma esfera verdadeira de ensinar e aprender.

Sabe-se que as condições materiais em que o professor trabalha estabelecem os limites de seu papel como intelectual. Ao mesmo tempo em que exerce o papel de intelectual, o professor poderá também modificar essas condições. O professor como intelectual deverá criar condições para pesquisar, escrever e organizar o currículo, definindo a forma de organização do ensino jurídico. A abordagem do professor como um intelectual crítico, que transforma o ensino numa prática emancipatória, traz implícita, dentre outras, duas idéias.

A primeira diz respeito às mudanças a nível de prática de ensino jurídico no dia a dia. A outra idéia está voltada para a vinculação da prática docente com outros movimentos comunitários. É através desta ligação que os professores poderão ampliar seu próprio espaço de trabalho. Através desta participação nos diferentes movimentos sociais, os professores poderão fazer com que a política, o discurso e a prática escolar se tornem uma e indivisível.

Ao se atribuir a mudança do ensino jurídico também ao professor no papel de formador de cidadãos, tendo como horizonte a instauração de uma metodologia que leva em consideração a relação teoria e prática, deve-se pensar quem é esse professor que atua no

ensino jurídico, qual é sua formação e se tem claro os objetivos do processo ensino aprendizagem.

### **3.3. Descobrimdo o Fluxo Emocional no Ensino Jurídico**

A função da universidade é apenas uma: gerar saber. Um saber comprometido com a verdade, com a justiça, com a beleza e com a igualdade (BRANDÃO,1992), que este comprometimento se faça com todos os segmentos da universidade e da comunidade.

Três bases definem a Universidade, “ensino, pesquisa e extensão”; não podem ser consideradas como objetivos e sim classes (ou tipos) de atividades pelas quais as instituições produzem conhecimento e o torna acessível à sociedade. Essa produção e esse acesso ao conhecimento são o que constituem os objetivos (razão de ser), mais apropriadamente, da Universidade em função da própria natureza de seu trabalho.

A Ciência deve ser considerada como uma forma de conhecer, um processo que tem etapas, características e critérios comuns a qualquer uma de suas expressões. Nessas considerações sobre a Ciência e sobre a produção do conhecimento, é útil destacar uma fase do trabalho científico que parece comum a todos os cientistas: a delimitação de um problema de pesquisa.

A relação das bases que definem a Universidade dependem diretamente de dois aspectos importantes do trabalho científico: a gênese desse trabalho e a destinação de seus resultados.

Para atingir tais aspectos é necessário que o profissional de Universidade seja um técnico e especialista em um campo de trabalho, precisa ser competente para ser um pesquisador ou cientista em uma área do conhecimento. Também precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais para realizar as tarefas mais exigentes e complexas da sociedade. E, além disso, ele ainda precisa estar apto a ser um administrador, uma vez que se defrontará com situações que dependerão de sua capacidade de administrar diversas atividades universitárias. Por fim, deverá ser um razoável escritor. (BOTOMÉ, 1996)

Para estabelecer a identidade do ensino jurídico é preciso construir um sistema bem articulado de relações entre os seus vários componentes. O ensino jurídico não é um objeto, nem se reduz a suas condições físicas ou estruturais. Ele é, muito mais, uma rede de

relações entre as condutas das pessoas que a constituem. São essas relações que, articuladas entre si, definem o ensino jurídico de fato.

A postura que o ensino jurídico deveria tomar, hoje, seria, buscar encontrar caminhos novos, juntando, a crítica, o conhecimento sobre sua formação, sua história, sem desconsiderar os conhecimentos já existentes e transformar em patrimônio coletivo.

Na verdade, a mudança do ensino jurídico, não significa desconsiderar o que já existe, seria então, esclarecer, aprofundar e reformular. Uma vez que o que predomina no ensino jurídico são atividades práticas de “despachantes e coronéis” de uma burocracia irrelevante, de um corporativo suicida e de um prebendalismo infantil.

Para se considerar uma reforma no ensino jurídico como contribuidor de mudanças no processo social é necessário que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem tenham claro o que pretendem fazer e para isso devem levar todos a um fluxo emocional de ensinar e aprender.

GOLEMAN(1995) coloca como fator importante no processo de desenvolvimento da aprendizagem a capacidade de entrar em fluxo, sendo esta a inteligência emocional no ponto mais alto; o fluxo representa, talvez, a última palavra na canalização das emoções a serviço do desempenho e aprendizado. No fluxo, as emoções são não apenas contidas e dirigidas, mas positivas, energizadas e alinhadas com a tarefa que está sendo realizada. Ver-se colhido no *ennui* da depressão ou na agitação da ansiedade é estancar o fluxo. Contudo, o fluxo (ou um mais brando microfluxo) é uma experiência pela qual quase todo mundo passa às vezes, sobretudo quando no máximo do desempenho ou indo além dos limites anteriormente alcançados. Talvez seja mais bem captado pelo ato de amor extático, a fusão de dois num fluir harmônico.

Essa experiência é gloriosa: o sinal característico do fluxo é uma sensação de alegria espontânea, e mesmo de êxtase. Por ser tão bom, é intrinsecamente compensador. É um estado em que as pessoas ficam absolutamente absorvas no que estão fazendo, dando atenção exclusiva à tarefa, a consciência em fusão com os atos. A atenção fica tão concentrada que as pessoas só têm consciência da estreita gama de percepção relacionada com o que estão fazendo, perdendo a noção de tempo e espaço.

O fluxo é um estado de auto-abandono, o oposto da ruminação e preocupação: em vez de perder-se em cuidados nervosos,

as pessoas em fluxo se concentram tanto no que estão fazendo que perdem a autoconsciência, deixando de lado as pequenas preocupações – saúde, contas, até mesmo o bem-estar – da vida diária. Neste sentido, os momentos de fluxo são abnegados. Paradoxalmente, as pessoas em fluxo exibem um controle absoluto sobre o que estão fazendo, as reações perfeitamente sintonizadas com as cambiantes exigências da tarefa. E, embora atuem no ponto mais alto quando em fluxo, não se preocupam com seu desempenho, com a questão de sucesso ou fracasso – o que as motiva é o puro prazer do ato em si.

Há várias maneiras de entrar em fluxo. Uma delas é manter, de forma deliberada, uma aguda atenção no que está sendo feito; a essência do fluxo é dessa zona: pode exigir considerável esforço acalmar-se e concentrar-se o suficiente para iniciar a tarefa – esse primeiro passo exige uma certa disciplina. Mas, assim que a concentração começa a fixar-se, assume uma força própria, que ao mesmo tempo proporciona alívio da turbulência emocional e torna fácil a tarefa.

A entrada nessa zona pode ocorrer também quando as pessoas encontram uma tarefa em que são hábeis e a executam num nível que pouco exige de sua capacidade. No dizer Csikszentmihlyi:

“As pessoas parecem concentrar-se melhor quando o que lhes é exigido é pouco, e elas podem dar mais. Se o que lhes é exigido é muito pouco, elas se entendiam. Se tiverem de lidar com coisas para elas excessivas, ficam ansiosas. O fluxo ocorre naquela zona delicada entre o tédio e a ansiedade”.

O fluxo é um estado sem estática emocional, a não ser por um sentimento compulsivo, altamente motivador, de suave êxtase parece ser um subproduto da concentração de atenção que é um pré-requisito do fluxo. Na verdade, a literatura clássica das tradições contemplativas descreve estados de absorção que são sentidos como pura felicidade: fluxo induzido por nada mais que intensa concentração. No fluxo, o cérebro se acha num estado “frio”, a estimulação e inibição dos circuitos neurais sintonizados com a demanda do momento.

Quando as pessoas se acham empenhadas em atividades que prendem e mantêm, sem esforço, a sua atenção, seu cérebro “se acalma”, no sentido de que ocorre uma diminuição de estimulação



cortical, e não menos. Mas uma chave para o fluxo é que ele só ocorre perto do cume da capacidade, onde as aptidões estão bem ensaiadas e os circuitos neurais mais eficientes.

Uma concentração forçada – uma concentração eivada de preocupação – produz maior ativação cortical. Mas a zona de fluxo e desempenho ideal parece ser um oásis de eficiência cortical, com um dispêndio mínimo de energia mental. Isso faz sentido, talvez, em termos da prática na atividade que permite que as pessoas entrem no fluxo: o domínio das etapas de uma tarefa física, como escalar rochedos, ou mental, como a programação de computadores, significa que o cérebro pode ser mais eficiente em sua execução. As etapas bem praticadas exigem menos esforço do cérebro do que as que estão sendo aprendidas, ou as que ainda apresentam alto grau de dificuldade. Do mesmo modo, quando o cérebro trabalha com menos eficiência, devido ao cansaço ou nervosismo, como acontece no fim de um dia longo e estressante, há um turvamento da precisão cortical, com a ativação de muitas áreas supérfluas – um estado geral que se sente como estando altamente distraído. O mesmo acontece no tédio. Mas, quando o cérebro atua na eficiência máxima, como no fluxo, há uma relação precisa entre as áreas ativas e as exigências da tarefa. Nesse estado, mesmo o trabalho árduo pode parecer mais renovador e restaurador que esgotante.

GOLEMAN (1995), com sua teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente, diz que “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é lamentavelmente míope”, todas as emoções são, em essência, impulsos, legado pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam a lidar com a vida.

FREIRE (apud GROSSI, 1995) reitera dizendo que “ensinar e aprender são movidos pelo desejo e pela paixão”.

Na mesma linha SNYDERS (1988) coloca que a escola deve extrair do obrigatório a alegria, ou seja, a alegria da cultura elaborada.

Todavia, para que o papel das emoções evidencie-se no ensino jurídico é preciso correr o risco de assumir sua especificidade. Buscar o fluxo emocional no ensino jurídico, seria transformar o ensino em um processo prazeroso de aprender e pesquisar.

FREIRE (1997) com sua capacidade de ver o mundo com o coração, diz que o educador educa a dor da falta, cognitiva e afetiva, para a construção do prazer. É da falta que nasce o desejo. Educa a aflição da tensão da angústia de desejar. Educa a fome do desejo. Diz também que o ser humano é movido pelo desejo de crescer, de aprender, e de ensinar. Educar a paixão (de morte e vida) é lidar com esses dois ingredientes quotidianamente, através da nossa capacidade, força vital e Desejar, Sonhar, Imaginar e Criar. Devendo estar numa busca constante da alegria, da esperança, do fortalecimento da liberdade, de uma sociedade mais justa, da felicidade que todos tem direito (VIVOS FAZENDO EDUCAÇÃO).

A inovação se dará a partir do momento que o ensino jurídico questionar os conteúdos, porque toda universidade define-se pelos conteúdos, porque toda universidade define-se pelos conteúdos que seleciona, propõe, privilegia e é daí que decorrem as abordagens correspondentes e define o tipo do homem que se espera ver sair.

Redefinindo a escola com o objetivo, de conduzir os alunos, “todos os alunos”, para a satisfação cultural escolar, para transformar a escola a fim de que ela coloque a satisfação cultural no primeiro plano de suas preocupações e em consequência a mudança de valores educacionais.

O Ensino Jurídico deve objetivar a formação científica e profissional do aluno, devendo ensinar a ciência do direito, construindo saber baseado na potência da habilidade.

Deve o ensino jurídico ultrapassar livros, aulas com métodos expositivos, uma vez que estes somente informam. Deve o ensino jurídico formar cidadãos abertos e com raciocínio reflexivo baseado na força de compreensão genérica dos princípios gerais de direito demonstrando este conhecimento na aplicabilidade aos casos especiais ou concretos.

Cabe a cada professor trabalhar o fluxo emocional de seus alunos transformando o conteúdo desenvolvido em um processo de descoberta da relação teoria e prática, através de casos e problemas jurídicos.

Os materiais a serem estudados devem ser indicados com antecedência, para que os alunos tenham tempo para estudá-los e voltem motivados para discuti-los com idéias próprias ou dúvidas, devendo as fontes serem variadas, ou seja. Jurisprudência, doutrina, revistas, entre outras.

#### 4. Conclusão

O presente trabalho coloca a necessidade de rever as relações universitárias, não coloca uma receita pronta e acabada para o ensino jurídico e sim tenta desenvolver a necessidade de um trabalho consciente na célula do processo de ensino aprendizagem, ou seja, desenvolver uma liderança administrativa e pedagógica que tenha claro os objetivos do ensinar e aprender.

Para tal, é necessário reformular a própria questão universitária num processo mais amplo para atingir o seu principal objetivo que a formação de um cidadão crítico e conhecedor de uma área específica.

A reforma do ensino jurídico está atrelada com a reforma do ensino universitário de forma geral. Todavia, o ensino jurídico deve reformular seus objetivos gerais e específicos, como também a metodologia aplicada e o processo avaliativo, uma vez que reproduz o paradigma antigo sem perceber.

Mas para conseguir inserir-se neste paradigma novo enfrentará resistência entre todos, incluindo também os alunos, que são frutos de uma educação reprodutora e não transformadora. Deve o ensino jurídico penetrar nesta névoa paulatinamente, através da competência e da participação, com estrutura e proposta claras e coesas, não permitindo-se um trabalho experimental. É um trabalho árduo e contínuo, onde se encontrará muitos obstáculos. Mas a verdadeira reforma do ensino jurídico deve estar dentro de cada um, que não permitirá a esfera do fingimento ultrapassar a esfera da verdade.

#### 5. Referências Bibliográficas

- BOOG, Gustavo.(coord.) *“Manual de Treinamento e Desenvolvimento”*. ABTD. São Paulo: Makron Books. 1994.
- BRANDÃO, Zaia, BAETA,Anna, ROCHA, Any. *Evasão e repetência no Brasil; a escola em questão*. Rio de Janeiro:achiamé, 1983.

- \_\_\_\_\_. *Universidade e Educação*. São Paulo: Papirus. Cedes, São Paulo: Ande, 1992
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante – o equivoco da extensão universitário*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CUNHA, Maria da. *“O Bom Professor e sua Prática”*. Campinas: Papirus, 1989.
- DEMO, Pedro. *Educação e qualidade*. Campinas: Papirus, 1994.
- \_\_\_\_\_. *Desafios modernos da educação*. São Paulo: Vozes. 1993.
- DRUGG, Kátia, ORTIZ, D. D. *O desafio da educação a qualidade total*. São Paulo: Makron Books, 1994
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 21.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GOLEMAN, Daniel. *Inteligência Emocional*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- LINDEY, M. *Educação com Participação*. São Paulo: Cortez, 1988.
- RAMOS, Cosete. *Excelência na educação - a escola de qualidade total*. Salvador: Qualitymark, 1995.
- RIOS, Terezinha. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 1997
- SAVIANI, D. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologia* In: FERRETTI, Celso, ZIBAS, Dagmar, MADEIRA, F. et. al (ORG). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994
- SNYDERS, Georges. *A Alegria na Escola*. Bela Vista: Manole, 1988.
- ZALUAR, Alba (org.). *Violência e educação*. São Paulo: Cortez, 1994.