Por Edison Santana dos Santos.

Mestre em Educação pela UNISANTOS;

Advogado. Professor de Direito Empresarial das Faculdades ESAMC/SANTOS;

Professor de Direito Tributário da Pós Graduação das Universidades MACKENZIE e UNIP e de Direito Marítimo & Portuário da UNISANTOS;

Idealizador do Curso de Inglês Instrumental Jurídico da LEX Editora.

Resumo: O presente artigo discorre acerca da imperiosa necessidade do preparo pedagógico do Professor de Direito. Dos seus saberes docentes específicos ainda muito baseados na prática forense oriunda de suas respectivas carreiras jurídicas. Trata ademais sobre o fenômeno do “magistrocentrismo” como fonte ou técnica principal em que ainda hoje, se baseia a maioria dos Docentes Jurídicos, nada obstante toda a tecnologia existente e a sensível mudança social com reflexos diretos no ensino jurídico, especialmente na relação pedagógica entre o professor e o aluno nas Faculdades de Direito. A base bibliográfica se assenta especialmente nas Obas de Tardif (2008), Tardif/Lessard (2009), Franco (2008/2010), Cunha (2010), Morandi (2008) e Santos (2011).

Palavras-chave: Educação Jurídica – Saberes Docentes – “Magistrocentrismo”

1. INTRODUÇÃO

Ao propor o aprofundamento do estudo da questão dos saberes docentes e da formação pedagógica dos professores de Direito, sabendo que o estudo desta temática não é inédito, tampouco pacífico, o presente artigo adentra um pouco mais na discussão da prática docente, do processo ensino-aprendizagem, da relação teoria-prática no cotidiano universitário, num contexto diferenciado, em que a faculdade de Direito era tida como exclusivo local para a transmissão do saber pelo professor, que detinha todo o conhecimento a ser repassado ao aluno.

No entanto, considerando que essa realidade mudou, ou seja, tanto as Universidades como os professores e também os alunos mudaram. A questão dos saberes docentes jurídicos agora se apresenta sob outro aspecto, em decorrência das tecnologias e, principalmente, pelo alto grau de competitividade mercadológica que passam a considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir de seus plurais saberes docentes, não apenas oriundos da prática no confronto com as condições da profissão.

Outrossim, os estudos que têm servido de referência para as pesquisas, de um modo geral, evidenciando diferentes tipologias e apresentando a complexidade que envolve a noção de saber docente dos saberes que são mobilizados pelo professor em sua prática pedagógica, preconizam que quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequadas.

2. A APLICAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta quadra, apresenta-se a problemática do saber docente e suas interferências na prática pedagógica, identificando as características e os diferentes tipos de saberes, a relação do professor com os saberes e a valorização dos saberes da experiência nos fundamentos da prática e da competência profissional, segundo os ensinamentos de Tardif (2008).

As considerações desse mesmo autor são pelo reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade do saber docente, chamando a atenção sobre a importância dos saberes da experiência que emergem como questão central do saber no exercício da docência, a partir do qual o professor tenta transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes da experiência não são saberes como os demais, eles são, ao contrário, formados por todos os outros, todavia depurados e submetidos na construção da prática e no cotidiano.

Tardif (2008) analisa ainda muito bem a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características: a) é especializado e formalizado; b) é adquirido na maioria das vezes na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Avançando seus estudos, Tardif (2008) encontra na formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas, iniciando da própria prática dos chamados saberes da experiência para a construção da identidade profissional do professor, são identificados três

tipos de saberes da docência:

a) *.da experiência*, que seria aquele aprendido pelo professor, desde quando aluno, com os professores significativos etc., assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas;

b) *do conhecimento*, que abrange a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo;

c) *dos saberes pedagógicos,* aquele que abrange a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos e que será construído a partir das necessidades pedagógicas reais. O autor enfatiza ademais a importância de que a fragmentação entre os diferentes saberes seja superada, considerando a prática social como objetivo central, possibilitando, assim, uma nova significação dos saberes na formação dos professores.

Estudando o eixo da relação teoria/prática, o autor identifica e caracteriza os saberes docentes e como estes poderiam ser apropriados pelos professores por meio de uma prática pedagógica reflexiva e investigativa. Assim, Tardif (2008) afirma que a relação que cada grupo (acadêmicos e professores) mantém com os saberes é que fará a diferença. Relação essa que, na maioria das vezes, é decorrente de uma cultura profissional marcada pela racionalidade técnica que supervaloriza o conhecimento teórico ou pelo pragmatismo praticista ou atividade que exclui a formação e a reflexão teórica e filosófica.

3. TEORIA E PRÁTICA APLICADAS NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

Logo, a articulação da teoria com a prática poderá contribuir na formação do professor/pesquisador de forma contínua e coletiva, utilizando a prática pedagógica como instância de problematização, significação e exploração dos conteúdos da formação teórica.

Tardif e Lessard (2009) acreditam que, na nossa realidade, as pesquisas educacionais da prática escolar parecem priorizar dois tipos de interesses que constituem o saber: o *interesse técnico instrumental*
, em que se utilizam explicações científicas objetivas, baseado no modelo da racionalidade técnica; e o
interesse prático
, que efetiva a interpretação dos significados produzidos pelos praticantes do mundo-vida como subsídio para a emissão de um juízo prático. Haveria, ainda, um terceiro que seria o
interesse emancipatório
, aquele que exige que se ultrapassem quaisquer interpretações estreitas e acríticas para com os significados subjetivos, a fim de alcançar um conhecimento emancipador que permite avaliar as condições/determinações sociais, culturais e políticas em que se produzem a comunicação e a ação social.

Cunha (2005) destaca que a partir da idéia de que a profissão vai sendo construída à medida que o professor articula o conhecimento teórico-acadêmico, a cultura universitária e a reflexão sobre a prática docente, a análise da questão da competência para ensinar, demonstra que esses novos paradigmas buscam, a partir do pensamento e desenvolvimento profissional dos professores, uma epistemologia da prática que procura explicar como se configura o processo de aprender a ensinar, enfim de tornar-se professor.

Dessa forma, procura-se superar o modelo da racionalidade técnica, os cursos de formação de professores redirecionam as relações entre teoria e prática, centrando as análises na prática docente e procurando identificar quais conhecimentos são desenvolvidos pelo professor ao atuar, no âmbito da cultura universitária e das condições mais adversas do seu trabalho. Também busca especificar e estudar as necessárias articulações desses conhecimentos do professor, tanto com a prática, quanto com os conhecimentos teóricos acadêmicos da formação. Cunha (2005) afirma que tais articulações possibilitam o desenvolvimento da capacidade reflexiva que favorece o compromisso com o ensino de qualidade, assim como a competência e a segurança para atuar.

Considerando tais ideias, conforme os estudos da autora, surge a possibilidade de que na prática pedagógica do professor apareçam alguns aspectos como: a rejeição dos conhecimentos teóricos acadêmicos recebidos na formação por dificuldade em aplicá-los; a

tentativa de transposição direta de uma concepção teórica; a percepção dos aspectos positivos da prática docente e da cultura universitária, e como estas se apresentam no contexto do trabalho, podendo ser consideradas como parâmetros para sua própria prática. É notável o quanto o professor aprende a partir da prática e os cursos de formação de professores, tanto inicial como continuada, favorecem a articulação entre a formação teórica acadêmica e os conhecimentos oriundos do universo acadêmico.

4. OS PRINCIPAIS SABERES DOCENTES APLICADOS NA PRÁTICA

Investigar os saberes implícitos construídos e apropriados pelo professor em sua prática durante sua trajetória profissional e pessoal, supondo que o docente se apropria e produz saberes na atividade de magistério, uma vez mais recorrendo à obra de Tardif (2008). O autor considera os diversos tipos de saberes, quais sejam, das disciplinas, curriculares, profissionais e da experiência, como integrantes da prática docente, a diferença estaria na relação do professor com cada um deles.

No que se refere aos saberes das disciplinas curriculares e de formação profissional, o professor mantém uma relação de distância, ou alienação, porque já os recebe determinados e prontos em seus conteúdo e forma, portanto esses conhecimentos nem pertencem, tampouco são definidos ou selecionados por ele, conforme Tardif (2008). Não obstante, com os saberes da experiência o professorado mantém uma relação direta e intima, pois também são seus e, por meio deles, os docentes se apropriam dos saberes das disciplinas, dos saberes curriculares e profissionais.

Este saber produzido na prática cotidiana do professor que resulta de um processo de reflexão realizado coletivamente, a partir das suas próprias condições materiais e institucionais, implica a dimensão histórica e social em que é construída a prática docente.

Embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da questão não só o desenvolvimento profissional, como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

Franco (2008) destaca que, de certa forma, a reflexão acerca da concepção da formação dos professores, que até há pouco tempo objetivava a capacitação destes, apenas por meio da transmissão do conhecimento, a fim de que atuassem eficazmente na sala de aula, vem sendo substituída pela abordagem de analisar a prática que esse professor vem desenvolvendo. Dessa forma, enfatizam-se a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os demais saberes docentes como os da experiência, pedagógicos e didáticos.

Uma vez mais, Tardif (2008), ao analisar o modelo da universidade, apresenta algumas possibilidades promissoras nesse campo de trabalho para os pesquisadores universitários que atuam na área de formação de professores, seja na elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino, baseado no estudo dos saberes profissionais dos professores tais como estes os mobilizam e utilizam em diversos contextos do trabalho cotidiano; seja na introdução de dispositivos de formação, ação e pesquisa que constituam os saberes e as trajetórias da carreira no meio universitário.

Mas que sejam úteis para os professores em sua prática, na busca de uma ruptura da lógica disciplinar da universidade que, fragmentando os saberes, impede a socialização profissional e, por fim, considerada pelo autor como a mais urgente, seria a reflexão sobre a sua própria educação prática de ensino utilizada pelo professor universitário, de forma a minimizar o abismo existente entre as “teorias professadas” e as “teorias praticadas”.

5. INTERAÇÃO DOS SABERES DOCENTES NA AÇÃO PEDAGÓGICA

Considerando que a tarefa do professor tem como característica ser um trabalho interativo, demonstra a dificuldade de trabalhar com os saberes formalizados. Sugere, assim, que pesquisas sobre o saber da Ação Pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos provenientes da pesquisa acadêmica, o saber nascido da prática, opondo-se às abordagens dos estudos que procuravam separar formação e prática cotidiana, enfatizando a questão técnica e política do trabalho pedagógico.

Ao analisar os estudos sobre a questão dos saberes docentes e a formação dos professores, tentar identificar como está este campo de pesquisa na realidade brasileira, em especial no ensino jurídico, tem sido a tarefa mais árdua no presente trabalho.

Ainda pode ser considerada uma área um tanto nova, carente de estudos empíricos que possam responder algumas questões tais como: como são transformados os saberes teóricos em saberes práticos? E vice-versa: como são transformados os saberes práticos em teóricos?

6. O DESAFIO DA DOCÊNCIA JURÍDICA, ALÉM DO “LEGALISMO”

O termo “legalismo” significa estrita obediência às Leis e às Instituições. Contudo, o magistério jurídico representa muito mais do que simplesmente isso, ou seja, o desafio da ensinança jurídica não é apenas reprodução de legislações, antes pelo contrário, deve ir além, no sentido de despertar no aluno de Direito o efetivo interesse pela matéria, no sentido de abraço com as futuras carreiras jurídicas, que são inúmeras, para que não apenas a Comunidade Jurídica se aperfeiçoe, mas também a Sociedade que se servirá de profissionais bem preparados. Tais questões passam, ao ver deste singelo artigo, pela sólida preparação pedagógica do “Jurista-Professor”, conforme enfatizo noutro trabalho homônimo (Santos 2011).

Além da visão meramente positivista, isto é, simplesmente legal do Direito, mister que todos tenham em vista a formação integral do bacharel que sai dos seus bancos universitários, como afirma Corrêa (2003).

Será que existe um dito “conhecimento de base” a ser considerado na formação do professor de Direito? Como é constituído o seu saber da experiência? Teria ele uma maior “relevância” sobre os demais saberes? A investigação de questões como estas, entre outras, referentes ao saber docente jurídico, poderá em muito contribuir para o desenvolvimento desse campo de pesquisa na realidade educacional jurídica brasileira, assim como para as orientações de políticas voltadas para a formação e profissionalização do professor de Direito.

Esta temática vem se tornando cada vez mais expressiva, indo mais longe do campo da formação de professores, sendo explorada também na área da Didática, como propõe Franco (2010), além do próprio Currículo Universitário.

7. O “MAGISTROCENTRISMO” COMO PRINCIPAL FONTE DA ENSINANÇA JURÍDICA

O Educador francês Franc Morandi (2008), define o “magistrocentrismo” como sendo uma pedagogia inteiramente transmissiva, que se baseia na missão falante do professor e na receptividade passiva do aluno. Por óbvio, tal receptividade passiva está, por sua vez, baseada também na boa vontade deste enquanto mero ouvinte. A fórmula básica da aula é o “falatório do professor” e a “oitiva pacífica do aluno”.

Logo, a ordem do saber é a do professor. Ela pressupõe que o aluno é um ignorante, uma folha em branco. A organização do saber é realizada exclusivamente pelo mestre, é ele que constrói, associa, conclui, discorre. A aula é exclusivamente do professor, o aluno não é convidado a

participar da ordem dos saberes, mas tão somente a ouvir. O professor é quem sabe, dá aula, é investido de uma autoridade pessoal “carismática”, que garante a disciplina, pressupõe a obediência. Os alunos teoricamente escutam, estudam, recitam e o “seguem”!

O suposto processo de atenção dispensada pelo aluno ao professor, constitui um esquema orientador cuja eficácia repousa sobre a autoridade aceita do professor. Diz-se “suposto” porque, é no mínimo ingênuo pensar que, mediante as modernidades tecnológicas da atualidade, os alunos ainda “aturam” tal postura, que se tornou arcaica e obsoleta. Preferem verdadeiramente, “mudar o professor de canal” ou simplesmente “deletá-lo”!

Sim, cruelmente, esta tem sido a percepção de muitos docentes de Direito em sala de aula. O aluno universitário da atualidade é imediatista. É “conectado” na internet cotidianamente, não raro, em aula durante esta, já está checando e questionando por meio de seu computador portátil, a informação que ainda está sendo passada pacientemente pelo professor, por meio de um raciocínio jurídico que sequer foi completado, pois leva tempo para ser construído e sobretudo desenvolvido, isto é, pensado para ser repassado.

Em que pese ser ainda o “magistrocentrismo” a principal “técnica” ou “fonte” adotada na prática pedagógica do ensino jurídico, mister sejam criadas novas modalidades didáticas nas quais o aluno seja igualmente responsável e partícipe da sua própria educação jurídica, de forma mais ampla e abrangente, especialmente no que se concerne aos debates e estudos de casos práticos, completamente baseados no saber teórico e técnico da disciplina os quais são imprescindíveis ao alcance do aprendizado.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A competência profissional do professor de Direito envolve tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da docência, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da Instituição em que atua e os resultados da sua ação. Assim entendido pelo conteúdo de saber ao seu método de saber como fazer. Neste diapasão, as causas da precariedade da prática docente do Direito podem estar na dificuldade de seus professores se perceberem como parte do problema sob o prisma da sobreposição técnicas e jurídicas em detrimento de suas formações pedagógicas.

Assim sendo, se esses esforços forem bem sucedidos, a educação jurídica poderá deixar de ser um simples ofício para tornar-se uma verdadeira profissão, semelhante à profissão de advogado ou de qualquer outra carreira jurídica. Como diz Corrêa (2003), é preciso acreditar na tarefa educacional, na possibilidade de transformação social, na ação pedagógica que faça do ato de ensinar e aprender uma coisa prazerosa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CORRÊA, A. F. O. Chasseraux Souto, Leopoldianum. Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos. Ano 29. Novembro /2003. n. 79. p. 31 -32. Edição Comemorativa ao Cinqüentenário da Faculdade de Direito.

CUNHA, M. I. O Bom Professor e sua Prática. São Paulo: Papirus Editora, 2010.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

_____, M. A. S. Didática: embates contemporâneos. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2010.

MORANDI, F. Introdução à Pedagogia. São Paulo: Editora Ática - Série Essencial, 2008.

SANTOS, E. S. O Jurista-Professor: 2011. Disponível em: www.gestaouniversitaria.com.br .

_____, E. S. Educação Jurídica no Brasil: Gênese Histórica e suas Repercussões Pedagógicas. 2011. Disponível em: http://biblioteca.unisantos.com.br/tede/tde_busca/processaPesquisa.php?listaDetalhes%5B%5D=337&processar=Processar

TARDIF, M. Saberes Docentes & Formação Profissional. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, M; LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. São Paulo: Ed. Vozes, 2009.