

**PROFESSOR INTELECTUAL: O ASPECTO VOLITIVO EM UMA PROPOSTA DE REFORMA MOLECULAR PARA O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL**

*Marjorie Carvalho de Souza\**

*"La crisi consiste appunto nel fatto che il vecchio muore e il nuovo non può nascere: in questo interregno si verificano i fenomeni morbosi più svariati".*

*(Antonio Gramsci)*

**Resumo:** Levando em conta a crise propalada no meio acadêmico quanto à inadequação do ensino ministrado nas faculdades de Direito – sobretudo no que tange ao apego à abordagem tradicional e aos déficits que a manutenção de estratégias de aprendizagem cristalizadas provoca na formação dos bacharéis - busca-se, neste artigo, uma releitura de um clássico da Sociologia do Direito com o propósito de transmutar a essência de sua tese na teoria política para repensar o ensino do Direito. Concentrando o foco de análise no estado da atividade docente nos cursos jurídicos, sob os postulados de Antonio Gramsci, três estratégias de reforma são delineadas: a) professor intelectual enquanto líder da reforma; b) luta molecular como estratégia de combate intrainstitucional e c) solidificação dessa nova estrutura a partir dos pilares do passado. Destas proposições, delinea-se o perfil do educador ideal, bem como uma perspectiva progressista para aperfeiçoar o sistema educacional por dentro dele.

**Palavras-chave:** Crise do ensino jurídico. Professor intelectual. Reforma.

**Abstract:** Considering the crisis vaunted in the academic discussions regarding the inadequacy of the education given in Law Schools - especially concerning the traditional approach and the deficits that the maintenance of crystalized learning strategies causes in the formation of bachelors -, it is sought in this article a rereading of a classic of Sociology of Law with the purpose of transmuting the essence of its political thesis to rethink the teaching of Law. Concentrating the focus of analysis in the state of teaching

---

\* Acadêmica da Graduação em Direito da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora do Ius Commune (Grupo de Pesquisa em História da Cultura Jurídica) e Editora-Chefe da Revista Avant.

activity in the legal courses, under the postulates of Antonio Gramsci, three reform strategies are outlined: a) intellectual professor as the reform leader; b) molecular fighting as an intra-institutional strategy of combat and c) solidification of this new structure on the pillars of the past. From these propositions, the profile of the ideal educator is outlined, as well as a progressive perspective to improve the educational system from inside it.

**Keywords:** Crisis of legal education. Intellectual professor. Reform.

## 1 Introdução

Alguns fenômenos são muito citados em discussões acadêmicas sem que, por vezes, tenham sido objeto de reflexões mais profundas. Exemplo pródigo dessa afirmação é a expressão “crise no ensino jurídico”, que figura em boa parte dos artigos produzidos sobre o tema educação jurídica no Brasil como um lugar-comum entre os pesquisadores. Uma análise mais profunda, entretanto, requer, primeiramente, que se levem em conta as origens desse debate no cenário nacional e seus principais expoentes, para que possa ser feita, a partir disso, uma crítica atual e que efetivamente contribua para repensar o ensino do Direito no país.

A fase mais profícua desse debate se concentrou nas décadas 70 e 80<sup>8</sup>. Nessa época, diferentes matrizes marxistas europeias e americanas<sup>9</sup>, como o *Uso Alternativo do Direito* (Itália), a *Associação Crítica do Direito* (França) e o *Critical Legal Studies* (EUA), exerceram influência sobre grupos de juristas latino-americanos que iniciaram aqui

---

<sup>8</sup> Há que se destacar, todavia, as considerações feitas por Francisco Clementino de San Tiago Dantas (2009, p. 9-38) em discurso proferido na Aula Inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito no ano acadêmico de 1955, intitulado “A Educação Jurídica e a Crise Brasileira”, onde já apontava a necessidade de reformulação do ensino jurídico para adequá-lo aos problemas reais da sociedade brasileira. Na ocasião, teceu uma crítica ao que chamou de método de “aula-douta coimbrã”, meramente descritivo e sistemático das normas positivadas e defendeu que se abandonasse a didática tradicional e se procurasse desenvolver o raciocínio jurídico nos estudantes. A verdadeira educação jurídica, para Dantas, deveria formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias.

<sup>9</sup> Wolkmer (2002, p. 16) fixa o período de gestação dos primórdios desses movimentos no final dos anos 60, quando ideias providas do economicismo jurídico soviético (Stucka, Pashukanis), da releitura gramsciana da teoria marxista na esteira de Althusser, da teoria crítica da Escola de Frankfurt e das teses arqueológicas de Foucault sobre o poder, influenciaram juristas europeus a questionar o pensamento juspositivista então predominante no mundo acadêmico.

movimentos autônomos baseados em uma perspectiva crítica do Direito<sup>10</sup>. No Brasil, destacaram-se alguns polos de estudo, dentre os quais: i) a crítica de inspiração sistêmica, que se polariza em juristas da USP e da UFPE; ii) a crítica dialética em tendências variantes como o “Direito achado na rua” e o “Direito alternativo” com professores sobretudo da UnB e iii) a crítica semiológica na UFSC (WOLKMER, 2002).

Com essa mesma postura teórica de buscar outra direção ou referencial epistemológico que atendesse às demandas então presentes, já que os paradigmas tradicionais não acompanhavam as profundas transformações sociais e econômicas que passava a sociedade brasileira em processo de globalização, surgiram movimentos críticos<sup>11</sup> para repensar a educação jurídica do Brasil, todos eles apoiados em um diagnóstico de crise do ensino do Direito. Vale a pena citar alguns dos protagonistas dessas discussões em suas obras paradigmáticas, muitos dos quais estavam conectados ou foram eles próprios fundadores daqueles movimentos críticos do Direito acima citados: Alberto Venâncio Filho (1982), Edmundo Arruda Jr (1982), Horácio Wanderlei Rodrigues (1988), José Eduardo Faria (1986), Joaquim Falcão (1984), e Roberto Lyra Filho (1980).

De lá para cá, rios de tinta foram gastos para apontar as mais variadas facetas da “crise do ensino do Direito”. Tratando-se de uma questão complexa, nada mais natural que houvesse múltiplas tentativas de explicá-la. Buscando oferecer um panorama dessas discussões, Rodrigues (2005, p. 35) delineou de forma esquemática os três principais aspectos em torno dos quais giraram os autores e as teses que percorreram acerca da crise no ensino do Direito: i) crise estrutural (dentro da qual se insere a crise do paradigma político-ideológico e do paradigma epistemológico); ii) crise funcional (que abarca a crise do mercado de trabalho e a crise de identidade e legitimidade dos operadores do Direito); e iii) a crise operacional (que abrange a crise administrativa e a crise acadêmica, a qual, por sua vez, é subdividida em crise didático-pedagógica e crise curricular).

<sup>10</sup> Por “perspectiva crítica”, “teoria crítica” ou “pensamento crítico” no Direito, Wolkmer (2002, p. 77) refere-se ao “exercício reflexivo de questionar a normatividade que está ordenada/legitimada em uma dada formação social e admitir a possibilidade de outras formas de práticas diferenciadas no jurídico”.

<sup>11</sup> Destaca-se a criação, em 1974, sob a liderança do argentino Luis Warat, professor no Mestrado em Direito da UFSC, da ALMED – Associação Latino-Americana de Metodologia do Ensino do Direito, entre cujos objetivos constava a reformulação das bases epistemológicas da produção do conhecimento, considerado como fetichizante (OLIVEIRA, ADEDODATO, 1996).

Tendo em vista as limitações que a natureza breve de um artigo impõe, esta pesquisa restringiu-se a abordar apenas o aspecto didático-pedagógico da crise acadêmica (operacional). Dessa forma, sejam os problemas aqui levantados, quanto as possíveis soluções aventadas, não há por parte da autora a pretensão de oferecer uma solução mágica e universal. O objetivo principal deste trabalho é ressaltar a importância do professor enquanto condutor do processo de ensino-aprendizagem e seu potencial de transformação e melhoramento do sistema a partir de uma revolução indutiva e molecular (realizada individualmente por cada um dos professores dentro das próprias instituições, no seu âmbito de influência: a sala de aula).

A proposta de revisitação da figura do professor será feita a partir de uma adaptação dos postulados de Gramsci da militância marxista para o sistema educacional jurídico, de forma a situar aquele profissional da educação como líder da revolução processual e autêntico intelectual orgânico. Com efeito, por ser a perspectiva desse autor reformista, institucional, gradual, processual, torna-se mais palatável sua aceção, haja vista a cautela com que deve ser encarado o termo “revolução”, indicativo de ruptura absoluta com a ordem vigente à qual de alguma maneira encontramos todos relacionados e dependentes (ARRUDA JR, 1997).

Sob essa égide, a solução da crise não passa pela abolição completa do sistema e sua conseqüente substituição, mas sim por uma revisão da postura do professor a partir de conceitos gramscianos, de forma a desenhar algumas propostas de mudança sem que sejam abolidas de plano e de todo, entretanto, práticas tradicionais de ensino.

## **2 Inserção do marco teórico no panorama da crise no ensino jurídico**

Dentro da visão esquemática apresentada por Rodrigues (2005) e citada na Introdução, a crise “didático-pedagógica” é uma das vertentes da “crise operacional”, ao lado da crise administrativa e curricular. Na área pedagógica, o autor aponta que o ensino do Direito apresenta-se como um dos principais focos ainda existentes, na universidade brasileira, de educação tradicional, segundo o qual o prima-se pelo objeto, por modelos e pelo próprio professor. O aluno, então, seria um receptor passivo que armazena as informações acumuladas pela humanidade. Rodrigues afirma, ainda, que,

nessa concepção, a relação professor-aluno é vertical, sendo o aluno o ouvinte e o professor o mediador entre ele e o conhecimento. No ensino jurídico isso se materializaria pelo método de aula-conferência, ministrado desde a criação das faculdades de Direito.

Todavia, ao mesmo tempo que o protagonismo docente pode ser indicado como causador desse cenário, a atuação do professor enquanto condutor do processo de ensino-aprendizagem por meio da formação e orientação dos alunos pode apresentar um potencial de influência extremamente positivo. Com a função de traçar pontes entre objetos desconhecidos e o repertório cultural do aluno, o docente, de fato, ocupa lugar de destaque, devendo, portanto, assumir igual responsabilidade no processo de transformação.

Rodrigues (2002, p. 54) reconhece que a aula expositiva, desde que aberta e dialogada, permitindo uma ampla participação dos alunos e discussão dos temas abordadas talvez seja, ainda -- dentro de um projeto pedagógico tradicional, em que ainda são alocados muitos alunos por sala e uma série de conteúdos obrigatórios -- a melhor (e por vezes a única) opção na área metodológica, desde que complementada com outras atividades extraclasse.

Sem que se proponha a substituição completa das práticas pedagógicas atualmente utilizadas na sala de aula dos cursos de Direito para que não se desprezem os acumulados êxitos que essa instituição milenar -- a escola -- proporcionou à humanidade em matéria de desenvolvimento intelectual ao longo de sua existência, e que não se ignore o potencial de aprendizado que uma aula bem ministrada pode oferecer, a perspectiva gramsciana apresentada -- reformista, institucional, gradual, processual -- torna-se um caminho pertinente para nortear a postura do professor dentro de sala de aula.

Na qualidade de genuíno clássico no estudo da Sociologia do Direito, Antonio Gramsci marcou sua obra pela universalidade teórica e privilégio na crítica social, cuja riqueza e complexidade de ideias constituíram um legado de fecundos diálogos entre diferentes áreas das ciências humanas. Reconhecendo o potencial interdisciplinar desse arsenal teórico, recorre-se a sua estratégia reformista direcionada à teoria política para propor uma releitura capaz de extrair, de seus pressupostos, contribuições importantes para repensar a crise do ensino jurídico no Brasil. Por ser o Direito incompreensível

senão através do estudo da política, de sua base ideológica Gramsci é mais atual e necessário do que nunca.

Vale destacar, contudo, que essa conexão não é mera deliberação acadêmica da autora, mas já foi observada pelo próprio filósofo, o qual advertiu para a ligação entre pedagogia e política e para o problema da relação entre intelectuais e produtores, entre cultura e trabalho nos seus escritos, e declarou ser a escola o *locus* privilegiado de formação dos intelectuais (GRAMSCI, 1992, p.9). Gramsci desaprovava uma tomada do poder que não fosse precedida por mudanças de mentalidade, de forma que os agentes principais dessas transformações seriam os intelectuais e um dos instrumentos mais importantes, para a conquista da cidadania, seria a escola. Neste sentido, ele se posiciona com pleno direito na melhor tradição pedagógica.

### **3 Protagonismo-docente: o professor intelectual enquanto líder da reforma no ensino de Direito**

Tomando por base a tipologia “intelectual orgânico” proposta por Gramsci, cumpre, inicialmente, alertar para o erro comum de compreender o termo a partir da condição intrínseca da intelectualidade. A perspectiva de Gramsci é pela identificação funcional dos intelectuais, tendo em conta que todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham essa função. A alcunha se aplica, portanto, ao conjunto geral das relações sociais que mantêm, uma vez que em qualquer trabalho existe “um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1992, p. 7).

O que diferencia o novo intelectual, nesse sentido, é a capacidade de difundir ideais e elaborar uma consciência coletiva, podendo, assim, tanto contribuir para a manutenção da ordem hegemônica, como direcionar seus esforços para reformá-la. O intelectual orgânico é mais que um especialista de algum saber, é um dirigente que reúne, acima de tudo, a capacidade de unificar o grupo social a que pertence em torno da visão de mundo que lhe é própria, visando garantir a ação coletiva coerente no sentido da transformação da realidade conforme seu projeto.

Dessa forma, pode-se diferenciar o intelectual de casta ou o orgânico - que sustente ou modifique uma concepção de mundo, respectivamente - pela análise de sua

atividade de persuasão, construção e organização (GRAMSCI, 1992, p. 8). Deslocando essa tese para o eixo pedagógico, o professor pode atuar tanto quanto um perpetuador da crise no ensino jurídico, aderindo ao pacto de mediocridade - no qual docentes fingem que ensinam enquanto alunos fingem que aprendem em aulas enfadonhas<sup>12</sup> - ou optar por dinamizar o ambiente da sala de aula, investindo em aperfeiçoamento didático e capacitação na exposição do conteúdo, de modo a facilitar e potencializar sua assimilação.

Na proposta do professor intelectual enquanto líder da reforma no ensino jurídico, ele deve representar a negação desse cenário de esterilidade e posicionar-se ativamente na sala de aula com atenção aos seus interlocutores, não preocupando-se apenas com as competências técnicas e teóricas, mas também com sua habilidade de dirigência e comunicação. Afinal, de nada adianta que o profissional da educação acumule uma bagagem cultural extensa e um rol de títulos acadêmicos se não souber como transmitir e compartilhar esse conhecimento adquirido. Essa relação entre titulação e competência pedagógica, quando analisada por Colaço (2006), resultou na constatação de que a primeira não significa necessariamente aquisição da segunda, e que a mera qualificação de mestre ou doutor não garante a apetência no exercício das funções do magistério. A atividade de pesquisa é muito diferente da didática, e a excelência da primeira não implica, automaticamente, no êxito na segunda.

Chama-se atenção para isso para que evite de enclausurar as informações obtidas pela inaptidão comunicativa, o que prejudica o ofício, por excelência, social e servil do professor de contribuir para o desenvolvimento dos estudantes. Quando o professor conduz sua aula sem levar em conta o grau de entendimento dos alunos e efetividade de sua comunicação ou o nível de qualidade e atratividade que sua aula exerce desvirtua o propósito essencial do ato de ensinar: a alteridade. Na definição de Gramsci (1999, p. 95-96):

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas "originais"; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, "socializá-las" por assim dizer; e, portanto, transformá-las em bases de ações vitais, em elemento de

<sup>12</sup> Werneck (2000, p. 18) denomina esse pacto como uma pedagogia do fingimento: "trata-se de um método de representação. Na realidade há pouco trabalho e nenhum comprometimento (...) Mas, esta pedagogia é tão especial a ponto de diplomar os alunos e conseguir com facilidade a adesão de inúmeros aprendizes, cada vez mais felizes com o processo. (...) Uma ilusão em cadeia, professores pensando ter ensinado e os alunos convictos de que sabem alguma coisa".

coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e ‘original’ do que a descoberta, por parte de um ‘gênio’ filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais.

Para cumprir essa missão de intelectual orgânico e empreender e realizar a reforma intelectual e moral de que carece o ensino em direção à emancipação da cultura jurídica, são demandados dedicação e comprometimento por parte do professor. É necessário que se exija preparação para ser docente, buscando os conhecimentos e as habilidades exigidas para o desempenho desta profissão, que vão além do conhecimento da disciplina ministrada.

Nesse sentido, outro fator agravante é a comum indefinição da identidade profissional do professor de Direito, que, ao acumular essa função com outras carreiras jurídicas, acaba candidatando-se ao cargo sem um mínimo de preparação didático-pedagógica. É necessário que o professor alie ao domínio teórico da disciplina noções básicas de educação e metodologia de ensino. A docência não pode ser mera atividade complementar na renda mensal, pois a indisponibilidade de tempo traz consequências desastrosas sob o ponto de vista pedagógico (ROCHA, 2011a).

Além disso, requer-se do professor envolvimento emocional com a profissão que exerce, de forma que ele tome consciência da importância e responsabilidade da função que ocupa. O professor de Direito é capaz de utilizar a educação como instrumento eficaz para a transformação estando ele mesmo preocupado com o ensino de qualidade e consciente da essencialidade do seu papel no contexto educacional, podendo ser capaz de incentivar o corpo discente a agir de maneira diferente se estiver atento aos pequenos gestos presentes na sua atuação docente. O problema da criação de uma nova camada intelectual, portanto, consiste em elaborar criticamente a atividade intelectual que existe em cada um.

É preciso que o professor entenda que a docência é uma relação de entrega, na qual os esforços devem ser voltados em direção a terceiros, e só em função deles o êxito do processo pode ser mensurado, isto é, a partir de seu grau de aproveitamento e aprendizado. O “amor à profissão” não deve basear-se no gosto por plateia ou prestígio social, mas a satisfação deve associar-se à efetividade no compartilhamento de ideias e



no grau de sintonia entre docente e discente como parceiros na estrada do conhecimento.

Nesse contexto, é inegável o papel do aluno como criador e agente da própria formação, mas não se pode minimizar a participação fundamental que deve ter o seu mestre nesse processo, como difusor e sistematizador do conhecimento acumulado pela humanidade. Conforme Lyra Filho, “nada mais certo, convenhamos: antes e depois do debate estudantil, a função orientadora, informativa e sistematizadora exige a preleção do mestre, que é o natural moderador da participação ativa do corpo discente” (1981, p. 10).

Há que se destacar, ainda, que é indesejável, diante dessa demanda por atualização didático-pedagógica, que o professor defenda-se com uma postura de arrogância, recusando-se a aceitar críticas por acreditar ser capaz de estimular a aprendizagem ilimitadamente. Segundo Rocha (2011b, p. 196), essa arrogância é desencadeada pelo poder em sala de aula e a consequência disso é o pensamento de que se o aluno não aprende, a culpa é dele, da sua formação básica deficiente ou do seu desinteresse pela leitura e pesquisa. A autora é taxativa: “arrogância não é sinal de competência, nem competência implica em ser arrogante”.

#### **4 Combate molecular: a estratégia de reforma intrainstitucional**

Protagonizar a mudança aqui defendida envolve, acima de tudo, esforços intencionais. O professor-intelectual precisa assumir esses pressupostos com imprescindível vontade de fazer diferente e consciência do seu potencial e importância. Afinal, a crise no ensino jurídico não é uma condição surgida espontaneamente, mas um resultado construído pela coletividade, e que pode ser alterado gradualmente por ações individuais.

A revolução pode e deve se dar a nível molecular, celular, ou seja, por cada professor individualmente dentro das próprias instituições. Da soma de esforços pontuais e individuais, da mudança de postura de cada professor na condução de sua sala de aula, buscando aperfeiçoar-se não apenas enquanto dominador de conteúdo, mas

no que concerne à sua capacidade de comunicação, muitas conquistas em matéria de excelência no processo de ensino-aprendizagem podem ser obtidas.

Ocorre que tal estratégia é complexa e deve ser aprofundada do particular para o geral, do interior de dado grupo à amarração de um projeto político mais amplo. Em consonância com o conceito de guerra de posição extraído de Gramsci<sup>13</sup>, busca-se uma ampliação de espaços em direção a um projeto social com outras bases hegemônicas que não a reinante. Essa posição tem o objetivo de estabelecer uma contracultura ideológica, a nível de combate cultural à acomodação com a mediocridade que permeia as instituições de ensino do Direito (ARRUDA JR, 1997).

Com esse ideal, a sala de aula, enquanto terreno da cultura, constitui-se como *locus* privilegiado para o projeto de reforma e mudança, pois a autonomia de cátedra permite ao professor, a partir de seu voluntarismo ético, deflagrar as ações necessárias para a revitalização do ensino.

### **5 Perspectiva reformista: (re)construção solidificada pelos pilares do passado**

Essa tese de destacamento do papel do professor e do seu potencial de liderança no processo de revitalização do sistema está intimamente associada à ideia de valorização do passado histórico da instituição escolar, bem como à tentativa de reinterpretar seu passado cultural em benefício das atuais gerações de forma a construir um mundo novo sobre essas bases. Através do estudo histórico é possível compreender o presente e estudar alternativas para o futuro.

---

<sup>13</sup> Aproveitando a terminologia usada para definir as táticas militares adotadas pelas nações beligerantes durante a Primeira Guerra Mundial, Gramsci desenvolveu a comparação entre a guerra de movimento e a guerra de posições, para concluir pela necessidade de aplicação desta última como a estratégia eficaz na luta revolucionária. A guerra de movimento funcionaria como a artilharia de campo na manobra militar fulminante, a abrir passagem na defesa das tropas inimigas, após o que, tendo desbaratado o inimigo e feito, com tal movimento surpresa, que perdesse a fé em suas próprias forças, era preciso organizar rapidamente os quadros para o ataque definitivo, criando a necessária concentração ideológica em torno do objetivo a ser alcançado. Como tal movimento exigia uma ação rápida e fulminante e um quadro de militantes altamente disciplinados e preparados, em tão pouco tempo, para a obtenção de uma vitória espetacular, Gramsci considerou esta tática como carregada de "um verdadeiro misticismo histórico, da expectativa de uma espécie de fulguração milagrosa" (2000, p. 71). Seria necessária, de outra feita, uma guerra de posição, entendida como uma estratégia revolucionária de longo curso, que exigiria a construção de uma nova hegemonia por intermédio de um processo permanente de lutas e disputa de ideias.

No mesmo sentido aponta Arruda Jr (1997), ao afirmar que o passado pode ser constantemente retomado e reinterpretado no processo de crítica das relações sociais do presente, de maneira a obter uma compreensão de múltiplas perspectivas que proporcionem uma visão abrangente da realidade. Resgatar o passado cultural, portanto, é necessário para a obtenção de conquistas e melhorias no ensino jurídico.

Segundo o mesmo autor, aplicar a vontade à criação de um novo equilíbrio das forças realmente existentes e atuantes, baseando-se numa determinada força que se considera progressista e fortalecendo-a para levá-la ao triunfo, é sempre mover-se no terreno da realidade fatural, mas para dominá-la e superá-la (1997).

Por conta disso, ainda que o professor-intelectual em ação seja um criador, um suscitador, ele não cria do nada, nem se move no vazio dos seus sonhos. Baseia-se na realidade factual, construída a partir de séculos de práticas educacionais consolidadas e que permitiram à humanidade caminhar em termos de conhecimento e desenvolvimento.

Essa consciência não retira a força da proposta em termos revolucionários. Afinal, partir desse arsenal consolidado, aliando-se à ideia de voluntarismo ético da mudança de postura do professor-intelectual, vislumbra-se a possibilidade de uma reforma institucional concreta e palpável do ensino jurídico. Sem desprezar práticas comprovadamente exitosas, incorporam-se novas posturas que se adequem às demandas e carências do universo jurídico. Fazer uma revolução e depois construir tudo, eliminando todas as reminiscências da estrutura anterior, é incorrer no risco de criar uma burocracia sem capacidade de pensamento.

## **6 O educador ideal**

Como repetidamente enfatizado acima, o bom professor precisa deter boa cultura acadêmica, preparação pedagógica, didática e metodológica, transmitindo com segurança e eloquência as informações em sala de aula, a fim de conduzir com eficiência o processo de ensino-aprendizagem e minimizar a crise vivenciada no âmbito jurídico.

Todavia, a excelência do educador, além desses pressupostos básicos, passa pela observância e real compreensão do que consiste o ato de educar, entendido por Cury

como uma viagem no mundo do outro sem nunca penetrar nele, na qual utiliza-se o pensamento para transformação (2007).

Essa definição dá conta da dimensão essencialmente dúplice do processo de ensino-aprendizagem, que envolve necessariamente a figura do professor enquanto facilitador e construtor de pontes com o desconhecido, e o aluno, ponto último do sistema para o qual todos os esforços devem ser dirigidos, e em função de quem sucessos e fracassos são mensurados, na medida de seu aprendizado. Essa sensibilidade é condição indispensável, em função da qual o professor deve conseguir esvaziar-se e minimizar-se, sem diminuir sua responsabilidade por conduzir o processo e ministrar o conteúdo de forma clara e compreensível.

Nesse contexto, Perrenoud propõe um inventário não estanque de competências, um guia referencial para a atividade docente, entendendo referencial como "instrumento para pensar a prática" (2000, p. 15) e a noção de competência como "capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação" (2000, p. 25). São elas: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão de aprendizagem; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e seu trabalho; trabalhar em equipe; participar da administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão e administrar sua própria formação contínua.

Essas competências, certamente, se incorporadas pelos professores, na prática serão permeadas pela subjetividade de cada educador, a depender do caminho e estratégia que adotarem dentro de sala de aula. É nesse sentido que Ventura (2007, p. 287) concebe a noção de método como o pleno emprego das qualidades do sujeito, o que requer, para a autora: "iniciativa, invenção, arte; é uma práxis fenomênica, subjetiva, concreta, que necessita de um paradigma teórico; mas que pode regenerar este paradigma". Ao mesmo tempo relembra que essas opções devem decorrer de escolhas conscientes, pois em grande medida a atitude do aluno está relacionada à consciência metodológica de professor. É preciso que o docente tenha claro, a cada encontro, qual etapa está realizando. A autora elenca, então, algumas técnicas que facilitam a programação de objetivos:

Quadro 1 – Técnicas para programação da classe

<b>Construir um enfoque para a aula</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para que tipo de alunos?</li> <li>- Com quais objetivos – para desenvolver, em particular, que competências?</li> <li>- Com que representações globais do projeto a realizar, do objeto a tratar, da situação a resolver?</li> <li>- De acordo com quais sequências? Com que articulações entre elas?</li> <li>- Com quais conteúdos disciplinares? Quais as interações entre eles?</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com que pessoas e recursos?</li> <li>- De acordo com qual programação? Dentro de quais prazos? Investindo quantas horas de curso?</li> <li>- Almejando qual eventual produção?</li> <li>- Com que modalidades de avaliação?</li> </ul>

Fonte: Ventura, 2007, p. 288.

Essa postura ativa e consciente sugerida ao professor vai ao encontro da descrição gramsciana do novo intelectual:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor; organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior; todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica – trabalho revela-se a técnica ciência a concepção humanística histórica sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente (GRAMSCI, p. 8).

Com efeito, enquanto intelectual e líder o professor figura como agente de transformação. Por meio do ato de educar são formados os futuros operadores do Direito, que ocuparão as mais diversas funções no mercado de trabalho e nos poderes da República – responsabilidade que dimensiona a importância do trabalho docente e o potencial construtivo que sua boa atuação é capaz de produzir.

## 7 Considerações finais

A proposta de releitura do papel desempenhado pelo professor no cenário do ensino jurídico - bem como seu reposicionamento para a posição de destaque enquanto líder da reforma no sistema no sentido da minimização da propagada crise vivenciada nesse contexto - inspirada em conceitos gramscianos, é a tentativa de esboçar algumas

hipóteses para a solução desse quadro de inadequação por dentro dele próprio. Evitando recursos pretensamente mágicos e externos, aposta-se no potencial do docente dentro de sua própria classe como agente de transformação e combatente na guerra de posição contra a mediocridade do ensino de Direito.

Procurou-se, partindo de um autor matricial na Sociologia do Direito, atualizar o debate na direção da ampliação de horizontes intelectuais indispensáveis para a redefinição de campos culturais norteadores das ações políticas práticas a partir de uma interpretação extensiva do mesmo. Afinal, “as apropriações políticas dos clássicos possibilitam usos e abusos caracterizadores de sua ambiguidade dos mesmos” (ARRUDA JR, 1997), sendo a intenção de ressuscitar Gramsci na temática educacional um esforço na tentativa de flexibilizar alguns referenciais teóricos que têm orientado a pedagogia jurídica. Esse autor é um ponto de referência fundamental para todas as forças empenhadas na luta pela construção de uma nova sociedade.

Sob essa perspectiva, a mudança se dá sobre três eixos fundamentais: a) protagonismo docente; b) reforma molecular e c) valorização do passado. Quanto ao primeiro ponto, entendendo o professor como responsável por estimular o raciocínio e a criatividade associados à preocupação de inserir e conectar os conteúdos ensinados com as situações práticas com as quais seus alunos se confrontarão, essa atribuição de responsabilidades acompanha, necessariamente, a exigência de constante aperfeiçoamento, profissionalização e investimentos em formação.

Quanto à reforma molecular, empreendida por esforços individuais irradiados de cada sala de aula, soa como a melhor alternativa para a superação da crise no ensino sem que com esse nobre propósito seja perdida toda a bagagem de práticas comprovadamente exitosas e consolidadas de ensino por mero ímpeto de mudança.

Por fim, a transformação engendrada individualmente pelo professor-intelectual vai ao encontro da ideia de que essa (re)construção pode ser solidificada pelas práticas do passado. É necessário combater o imanentismo e o determinismo de acreditar que o atual sistema está fadado ao insucesso na formação de bacharéis críticos e cidadãos conscientes do seu papel na sociedade, aptos a entender o contexto mutacional e complexo no qual vão operar, e repensar o problema da perspectiva dos profissionais que conduzem o processo. Afinal, serão inúteis os esforços utópicos de ruptura e substituição da atual lógica de ensino se elas continuarem

lideradas por profissionais mal preparados, que ignorem a dimensão do ato de educar - e sua natureza por excelência dúplice e de doação - e negligenciem suas responsabilidades enquanto figuras-chave na sala de aula.

É possível, sim, mudar sem destruir, afastando-se de um ingênuo culto à novidade que aposta na completa ruptura como única alternativa para solução da crise. Sem abrir mão de uma postura questionadora e crítica, pode-se dar um passo frente à mediocridade no ensino. Cuida-se de produzir um conhecimento e uma prática asseguradores de grandes conquistas históricas, mas igualmente comprometidos com a transformação das estruturas vigentes. Afinal, o elemento mais nocivo do sistema não são suas práticas expositivas, mas quem as expõe.

### Referências bibliográficas

ADEODATO, João Maurício; OLIVEIRA, Luciano. **O estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil** [Brasília]: [Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários], [1996]. Disponível em: <<http://daleth.cjf.jus.br/revista/seriepesq04.htm>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

ARRUDA JR, Edmundo Lima de. **Direito Moderno e Mudança Social**. Belo Horizonte: Del Rey, 1997.

\_\_\_\_\_. Bachareis em Direito e crise de mercado de trabalho: algumas reflexões. **Sequência, UFSC**, n. 6, p. 29-40, dez. 1982.

COLAÇO, Thais Luzia (Org.) **Aprendendo a ensinar direito o Direito**. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

DANTAS, San Tiago. A Educação Jurídica e a crise brasileira. **Cadernos FGV Direito Rio**, n. 3, p. 9-38, 2009. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10400/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%203.pdf?sequence=1>>. Acesso em 14 de novembro de 2016.

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

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 21, nov. 1986, p. 45-68. Disponível em: <<http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDUQJAC&url=http%3A%2F%2Fwww.ces.uc.pt%2Frcs%2Fincludes%2Fdownload.php%2F>

3Fid%3D299&ei=UtiUU8CPCcrmsASr- YDAAw&usg=AFQjCNHaVPIUIEoY-Bsu9sjF7jBDYFivcg&sig2=mYrE3KdKBbKNz ptYysjWEg&bvm=bv.68445247,d.cWc>. Acesso em 05 de junho de 2014.

FILHO, Roberto Lyra. **O Direito que se Ensina Errado**: sobre a reforma do ensino jurídico. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1982.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **La alternativa pedagógica**. 19ª ed. Barcelona: Fontamara, 1981.

LYRA, Filho. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 1981.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ROCHA, Adriana de Lacerda. **O professor reflexivo e o professor de direito**: uma pesquisa de caráter etnográfico nos cursos de direito da Grande Florianópolis. 2011a. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Direito, UFSC, Florianópolis, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Algumas ponderações sobre o professor de direito e o professor reflexivo**. Coleção Pensando o Direito no Século XXI. Volume II. Educação Jurídica. Florianópolis, Editora FUNJAB/UFSC, 2011b.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o Ensino do Direito no século XXI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

\_\_\_\_\_. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SANTOS, André Luiz Lopes. **Ensino jurídico**: uma abordagem politico-educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Roberto Vatan dos. **Abordagens do processo de ensino-aprendizagem**. *Integração*, a. XI, n. 40, p. 19-31, jan.-maio 2005. Disponível em: [ftp://www.usjt.br/pub/revint/19\\_40.pdf](ftp://www.usjt.br/pub/revint/19_40.pdf)

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy de Lima. Do direito ao método e do método ao direito in CERQUEIRA, Daniel Torres de, FRAGALE FILHO, Roberto (Orgs.). **O ensino jurídico em debate**; o papel das disciplinas propedêuticas na formação jurídica. Campinas: Millennium, 2007. p. 257-292.



WERNECK, Hamilton. **Se você finge que ensina, eu finjo que aprendo**. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.