

DOS PARADIGMAS EDUCACIONAIS E SUA APLICAÇÃO AO ENSINO DO DIREITO

EDUCATIONAL PARADIGMS AND ITS APPLICATION TO THE LEARNING LAW

Nádía Regina de Carvalho Mikos¹

Marco Antônio César Villatore²

RESUMO:

A investigação das abordagens educacionais que permearam o processo ensino-aprendizagem vem sendo constantemente realizada por educadores, num objetivo claro de construir práticas pedagógicas consistentes em atender às exigências de uma sociedade em constante transformação. Este artigo é o fruto das reflexões realizadas sob esse prisma e sua aplicabilidade ao ensino jurídico, reunindo experiências do cotidiano dos autores, no escopo de colaborar para a construção de um novo olhar sobre o processo ensino-aprendizagem no Curso de Direito e admitir que a despeito do esforço docente, a aplicação de novas metodologias prescinde de um conhecimento didático-pedagógico ainda insuficientes, pois a docência tem como missão tornar-se o centro da construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Paradigmas; Construção; Processo de Ensino e Aprendizagem; Ensino do Direito.

ABSTRACT:

The research on educational approaches of the teaching-learning process have been constantly held by educators, as efforts towards building consistent teaching practices to meet the demands of society, in constant transformation. This article is the result of reflections over this subject and its applicability to legal education, gathering experiences, aiming at the construction of a new perspective at the teaching-learning process in the Law Course and admitting that despite the teaching effort, the application of new methodologies requires a didactic and pedagogical knowledge still insufficient, considering that teaching has the mission to become a pillar in the construction of citizenship.

KEYWORDS: Paradigms; Construction; Teaching and Learning; The Law School.

¹ Doutoranda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, mestra em Direito pelo Centro Universitário Curitiba e graduada em Direito em Faculdade de Direito de Curitiba. Advogada e professora de Direito. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/9215692829627389>.

² Pós-Doutor em Direito pela Università degli Studi di Roma II Tor Vergata, doutor em Diritto del Lavoro, Sindacale e della Previdenza Sociale pela Università degli Studi di Roma La Sapienza, revalidado pela Universidade Federal de Santa Catarina, e mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, na Universidade Federal de Santa Catarina e no Centro Universitário Internacional. Currículo: <http://lattes.cnpq.br/6658857270253086>.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

01 – INTRODUÇÃO

A busca por uma prática pedagógica, que atenda às novas exigências educacionais do século XXI e dos novos cidadãos da era da produção do conhecimento, vem orientando os trabalhos dialógicos e de investigação por parte dos educadores. Esta busca, entretanto, leva necessariamente à investigação dos pilares que sustentaram as práticas pedagógicas ao longo do tempo.

A ideia de fragmentação do trabalho, extremamente delineada na era taylorista, foi agregada aos currículos escolares, trazendo a divisão entre o racional e o emocional, entre o objetivo e o subjetivo, entre a ciência e a ética. A par de servir como instrumento indispensável à época, cujo objetivo maior era a de instituir uma sociedade de produção em massa, a insistente aplicação destes princípios acabou gerando uma crise multidimensional. Embora houvesse certa indignação com essa corrente, somente ao final do século XX foi possível construir um novo paradigma que atendesse às exigências sociais, retomando a necessária visão holística de pensamento e atitudes, para superar a visão individualista até então vigente. A investigação desse novo paradigma somente foi possível quando de seu confronto com as práticas ditas superadas, a fim de se verificar até que ponto foram contributivas para as ações presentes. Respeitando as abordagens inseridas pelo Paradigma Newtoniano-Cartesiano, extraiu-se delas pela investigação mais do que seu saber histórico, sua relevância social, econômica e política, uma vez que este paradigma “não se caracterizou como erro histórico, mas como uma trajetória necessária no processo evolutivo do pensamento humano” (BEHRENS, 2005, p.18).

A partir desta construção, foi possível também avaliar os nortes do Paradigma da Complexidade, buscando nele os elementos indispensáveis à formação da nova prática pedagógica, que atenda às necessidades do aluno-cidadão, construtor do seu conhecimento.

Em ambos os paradigmas, buscou-se verificar o perfil do aluno, do professor, da metodologia, da avaliação e da escola, como forma comparativa de evolução e de inserção histórica.

Em sequência, analisou-se a aplicação dessas práticas ao ensino do Direito, mormente porque apesar da alteração paradigmática do processo ensino-

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

aprendizagem, ainda se encontram práticas de Abordagem Tradicional, consubstanciado pelo sistema de aulas expositivas, pelo processo de avaliação levado a cabo nas Escolas de Direito e, principalmente, pelas relações aluno-professor, aluno-instituição e instituição-professor.

Em muito, o objeto deste estudo obteve inesgotáveis incentivos por meio do curso de disciplina em Curso de Pós-Graduação em Educação, mas principalmente como resultado das reflexões hodiernas do magistério em Direito, exercido há mais de duas décadas por ambos os autores. A necessidade de compreender as transformações operacionalizadas no processo de ensino-aprendizagem levaram os autores a buscar elementos fortificadores de sua missão, no escopo de obter subsídios ao atingimento do nível de qualidade que a educação brasileira encerra.

02 – PARADIGMA NEWTONIANO-CARTESIANO

Porquanto havia na era taylorista uma visão fragmentada do trabalho, a sociedade abrigava condutas que impunham à educação práticas pedagógicas que atendessem a estas necessidades. Todo o processo educacional, por ser também um processo social e de socialização, era calcado nas necessidades imperativas do trabalho, manejadas num contexto político, cultural e econômico, que se caracterizava, sobretudo, na reprodução do conhecimento. Esse modelo norteou também as organizações familiares, religiosas, empresariais e políticas. Os últimos quinhentos anos de história da educação no Brasil foram delineados pela influência do sistema newtoniano-cartesiano (BEHRENS, 2005, p. 40).

O método analítico, que era resultado de um racionalismo e teve sua interpretação centrada numa abordagem válida do conhecimento, ao focalizar as partes, ao conhecer as unidades constitutivas, ao retalhar a visão de totalidade”, segundo MORAES (2004, p. 42).

Muito embora, é preciso destacar, tenha sido um contexto em que se permitiu o desenvolvimento científico e tecnológico, mas com especial foco no conhecimento reproduzido, não reflexivo e intimidatório do pensamento divergente, por outro lado deixava-se de produzir transformações harmônicas.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

É neste cenário que se delineiam as abordagens integrantes do Paradigma Newtoniano-Cartesiano, que merece destaque pela análise dos seus integrantes indispensáveis: o aluno, o professor, a metodologia, a própria escola e a avaliação.

2.1 – Abordagem Tradicional

Segundo MIZUKAMI (1986), esta abordagem tem o aluno como um ser instruído e ensinado, um adulto em miniatura, um executor de transcrições que lhe são fixadas por autoridades exteriores, configurando-se um agente passivo do processo educacional. É preparado intelectual e moralmente para os desafios, mas deve obedecer de modo inquestionável à autoridade preceptora do professor e às normas oriundas da escola e do ambiente familiar. O aluno é um “indivíduo submisso, obediente e resignado” (BEHRENS, 2005, p. 43).

O professor se mantém distante dos alunos, em uma relação vertical. Sua função é a de transmitir um conteúdo pronto e acabado, exigindo dos alunos uma reprodução fiel do tema proposto. É detentor do poder decisório, a quem cabe delimitar os métodos e instrumentos de aprendizado e de avaliação. Utiliza-se do sistema avaliatório único (normalmente configurado em provas e testes) e comanda a pulso firme a disciplina em sala de aula, não admitindo controvérsias e contestação.

A matéria – objeto da aula – é tratada de modo estanque e individual, sem nenhuma interdisciplinaridade, cabendo ao professor repassar o conteúdo exclusivo de seu tema, sem nenhuma correlação com as demais matérias do curso e menos ainda com os acontecimentos sociais. Seu objetivo principal é ser o fornecedor de receituários, detentor do poder decisório, agente disciplinador e centro do ensino, formando o aluno para uma repetição de comportamento e conhecimento.

A metodologia utilizada é a de aquisição de informações, com excesso de verbalismo do mestre e completa memorização por parte do aluno. A aula expositiva é seu maior estandarte e ensinar não é, necessariamente, aprender. Os pilares desta abordagem centram-se nos verbos *escutar, ler, decorar e repetir*.

MIZUKAMI (1986, p. 15) explica:

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

A reprodução dos conteúdos feita pelo aluno de forma automática e sem variações, na maioria das vezes é considerada como um poderoso e suficiente indicador de que houve a aprendizagem e de que, portanto, o produto está assegurado.

A avaliação busca respostas prontas e não possibilita a formulação de perguntas, desenvolvendo-se de forma única e bimestral, visando a exatidão da reprodução, para medir a quantidade e não a qualidade. A nota auferida representa, neste caso, a aquisição do patrimônio cultural. Com estes elementos, a escola acaba se revelando como um ambiente austero e disciplinador, onde prevalece a relação vertical entre professor e aluno.

BEHRENS (2005, p.41), ao analisar o papel da Escola na abordagem tradicional, explica:

É o lugar por excelência em que se realiza a educação. Apresenta-se como um ambiente físico e austero, conservador e cerimonioso. Tem como função preparar intelectual e moralmente os alunos. O compromisso social da escola é a reprodução da cultura. Caracterizada pela disciplina rígida tem como finalidade ser a agencia sistematizadora de uma cultura complexa

O aluno sucesso desta abordagem era o “aluno-papagaio”, que não sabia construir seu aprendizado, senão repetir os ensinamentos, sem análise crítica e reflexiva, para a qual não fora treinado. Ainda hoje é possível visualizar essa prática, apesar de seus efeitos (e defeitos) na formação discente.

2.2 – Abordagem Escolanovista

Em meados da década de trinta, surge a *Escolanova*, buscando resgatar o envolvimento psicológico, razão pela qual muitos autores recusam a inserção desta abordagem no Paradigma Newtoniano-Cartesiano, pois guarda percepções conseqüências à Abordagem Progressista do Paradigma da Complexidade.

Tem em Maria Montessori e Jean Piaget seus principais representantes. Segundo BEHRENS (2005, p. 44), “apresenta-se como um movimento de reação à pedagogia tradicional e buscar alicerçar-se com fundamentos da biologia e da psicologia e dando ênfase ao indivíduo e à sua atividade criadora”. Entretanto, como

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

se verá, o equívoco da abordagem escolanovista centrou-se na visão individualista que perpetrava e nas dificuldades de implantação da proposta para a época.

Sob esta abordagem, o aluno transforma-se na “figura central do processo de ensino-aprendizagem”, sendo levados em conta os fatores psicológicos que o trazem a aprender pela descoberta (BEHRENS, 2005, p. 45). Era instigado a ter iniciativa própria e reconhecido como o protagonista do processo, já que o professor atuava como facilitador da aprendizagem, devendo manter com o aluno um relacionamento acolhedor, aconselhador e de orientação, tornando-se receptivo e ajudando-o a organizar-se e desenvolver seu próprio repertório.

A metodologia era baseada em unidades experienciais, elaboradas em conjunto (professor-aluno), dando-se grande importância aos métodos que levam em conta as exigências psicológicas (BEHRENS, 2005, p. 46). Valorizava, assim, o trabalho em grupo. Para isso, privilegiava a autoavaliação na busca de metas pessoais, desprezando a padronização de produtos e técnicas.

Como tem o aluno como centro do processo, a abordagem escolanovista tem na avaliação um processo diferenciado, porque transfere o protagonismo do que *foi ensinado* para o que *foi aprendido*.

A escola possibilitava a autonomia do aluno, sendo formadora de atitudes. Tinha o ensino centrado no aluno, desenvolvendo sentimentos comunitários, visando à formação para a democracia (LIBÂNEO, 1986, p. 27).

Apesar de os objetivos da abordagem escolanovista ter sido amplamente difundido entre os educadores da época, somente se viu sua implementação efetiva por “escolas experimentais ou muito bem equipadas destinadas à elite” (BEHRENS, 2005, p. 47), isso porque não haviam condições estruturais para sua implementação em larga escala, já que exigia um alto grau de investimento econômico e, para além disso, houve certa recusa dos docentes em abandonar o sistema tradicional, onde os professores detinham o poder absoluto.

2.3 – Abordagem Tecnicista

Também chamada de Comportamentalista, foi inserida a partir da década de setenta por obra da revolução tecnológica. Tem por “fundamento o positivismo e propõe uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade”. Seu elemento central é o planejamento e controle, assegurando a produtividade do processo (BEHRENS, 2005, p. 47-48).

Nesta linha, o aluno é tido como recipiente de informações e reflexões, sendo considerado um espectador e sua aprendizagem decorre da modificação de comportamento, devendo ter respostas prontas e certas. É acrítico, condicionado, e recebe/aprende/fixa as informações (tido, então, como indivíduo responsivo). Como não pode operar modificações, apenas as acompanhando e observando, o aluno tende a cumprir as orientações fixadas anteriormente e por outrem, pois sabe que essa obediência lhe assegurará um resultado eficiente.

Ao professor cabe administrar as condições de transmissão da matéria, sendo elo de ligação entre a verdade científica e o aluno (LIBANEO, 1986, p. 30). Transmite e reproduz conhecimentos, utilizando sistemas instrucionais. Tem condicionamento autoritário, “revelando-se verdadeiro engenheiro comportamental” (BEHRENS, 2005, p. 49).

A metodologia visa ao ensino com competência, fazendo a programação da instrução, por ensino repetitivo e mecânico, enfatizando a resposta certa. O erro é sancionado com rigor e dissocia-se a teoria da prática. É chamada de tecnologia educacional (aplicação sistemática dos princípios científicos).

A avaliação busca o atendimento dos objetivos estabelecidos, divididos em três fases distintas: a fase inicial, onde se conhecem os comportamentos prévios para o planejamento; a fase intermediária, de execução destes objetivos instrucionais e a fase terminal, onde se busca saber se os comportamentos finais desejados foram adquiridos (visa o produto, com tônica na informação e não na formação). A escola, assim, nada mais é do que uma agência educacional, que se presta ao treinamento dos alunos, sendo modeladora do comportamento humano, realizando a articulação do aluno com o sistema produtivo e organizando o processo de aquisição de habilidades (BEHRENS, 2005, p. 48).

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Com foco na formação para atendimento das necessidades do mercado, a escola serve como espaço de treinamento do aluno.

BEHRENS (2005, p. 48) explica

A forte interferência do positivismo e a cisão entre sujeito e objeto provocam uma educação fragmentada e tecnicista. Ao separar corpo e mente, a ciência transfere para a educação e, por consequência, ao ensino, um sistema fechado, compartimentalizado e dividido.... Busca lançar mão de manuais para organizar o processo ensino-aprendizagem...O advento da revolução industrial exige do ensino uma abordagem técnica, mas a ênfase do ensino continua na reprodução do conhecimento.

A crítica a essa abordagem se faz no sentido de que buscou priorizar a informação em detrimento da formação, sem aliar a aprendizagem ao reforço de princípios indispensáveis à sociedade, como a fraternidade, a solidariedade, a justiça.

03 – O PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

As novas concepções para a educação no século XXI, apresentadas pela UNESCO, e em consonância às novas exigências sociais, vêm sendo investigadas por educadores preocupados com a prática pedagógica ideal (FLECHA e TORTAJADA, 2000, p.21), que busca a superação das práticas até então desenvolvidas, instituídas pelo Paradigma Newtoniano-Cartesiano.

As novas concepções pedagógicas vêm atreladas às exigências da sociedade do conhecimento, que contempla uma visão mais abrangente do processo ensino-aprendizagem, inseridas no Paradigma da Complexidade.

Nesta nova concepção, as abordagens têm em comum o fato de buscarem o aprender a aprender, com seus pilares baseados no aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Segundo BEHRENS (2005, p.55), a inovação paradigmática se dá na “exigência de tornar o sujeito cognoscente, valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula”.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Muito embora haja divergências quanto às denominações dadas ao novo modelo paradigmático, é na visão e no desafio de seus contornos que há convergência, determinada pelas práticas que as abordagens encerram.

3.1 – Abordagem Holística

Integrante desta nova tendência paradigmática, a Abordagem Holística apresenta o aluno que procura desenvolver inteligências múltiplas e estimular o cultivo pessoal dos valores universais (CREMA, 1995, p.59). Utiliza o aprender a aprender para buscar melhor qualidade de vida para si, seus semelhantes e para o planeta, vivenciando o processo de conhecimento como cidadão do mundo.

Em compasso, o professor também trabalha a visão do todo, apresentando um enfoque sistêmico em sua prática pedagógica, construindo um papel de amigo, parceiro e colaborador. Não se furta a discutir sentimentos e emoções, pois se vê preparado a isso, fomentando a cooperação e encorajando a participação nos trabalhos educativos. Torna-se, por isso, crítico e exigente, reflexivo e sensível, engajado e democrático, atuando com uma visão interdisciplinar (BEHRENS, 2005, p. 62).

A metodologia, por sua vez, considera a comunicação interativa entre as disciplinas, buscando a interdisciplinaridade, procurando contemplar todas as áreas do conhecimento. Favorece a autonomia e o desenvolvimento individual e coletivo, levando em consideração as inteligências múltiplas, a formação ética, o respeito ao aluno como pessoa e buscando o envolvimento e a participação. Focaliza-se mais no processo qualitativo do que o quantitativo, contemplando a formação cidadã.

Nesse passo, a avaliação deve visar o todo, o processo, sendo oferecida de maneira gradual e contínua, focalizando-se na produção do conhecimento crítico, participativo e transformador. Propõe alternância entre atividades individuais e coletivas, permitindo a autoavaliação a partir de critérios propostos. Implica, por isso mesmo, em proposição de critérios claros, a serem acordados com os alunos no início do processo (na construção de um verdadeiro contrato didático).

Para a escola, o desafio é agregar o conhecimento compartimentalizado, trazendo de volta uma visão agregada de valores e princípios globais. O projeto

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

pedagógico deve agora criar a necessária interdisciplinaridade, ajustar os fatos cotidianos de interesse da comunidade acadêmica ao conteúdo teórico, desenvolvendo um olhar novo e plurilateral sobre a formação do aluno.

Esta abordagem visa reconstruir o papel da educação, como instrumento de relação humana, para um desenvolvimento pessoal e social, num novo exercício de cidadania.

3.2 – Abordagem Progressista

Nesta abordagem, ao aluno é proposto o saber sistematizado, com a transformação e construção da sociedade. Deve o mesmo ser consciente da realidade circundante, participe da construção do conhecimento (para sair, integralmente, da reprodução, memorização e repetição), sendo levado à criação, à crítica e à reflexão.

O professor exerce sua autoridade pela competência, sendo reconhecido como um educador que direciona e conduz os alunos e o processo. É, senão, um líder, articulador, mediador, exercendo com o aluno a protagonização do processo, provocando análise do contexto e buscando o diálogo (BEHRENS, 2005, p. 74).

Para a metodologia, exerce-se uma relação dialógica, séria, exigente e rigorosa, privilegiando a produção crítica do saber. Busca-se a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, levando a uma discussão coletiva dos referenciais significativos, com uma reflexão *na* e *para a* ação (BEHRENS, 2005, p. 77). Incentiva o diálogo democrático entre professores e alunos e o questionamento da realidade circundante. Realiza, por fim, o intercâmbio entre o sujeito do conhecimento e o objeto a ser conhecido.

A avaliação nesta abordagem busca a superação do estágio de senso comum, realizando-se de forma mútua e grupal, com objetivos voltados à formação. Sua realização se faz pela consciência crítica, minimizando a nota em nome da aprendizagem.

A escola age como instrumento político e de politização democráticos. Seu objetivo é o de permitir e propiciar que o diálogo e a reflexão sejam uma constante no cotidiano de seus protagonistas (aluno e professor).

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Há, assim, uma “valorização da escola como agencia difusora dos conteúdos vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais...capaz, por outro lado, de trabalhar visando à transformação dos interesses populares” (SILVA, 1986 p. 126).

3.3 – Abordagem Ensino com Pesquisa

DEMO (1994, p. 54-55) apresenta a construção do significado da expressão “aprender a aprender”, deixando claro a que tipo de pesquisa se refere, quando a explica como a transposição “da reprodução para a produção”, pois é a produção do conhecimento buscando caminhos que ultrapassem a reprodução, a repetição e a cópia, construindo projetos pedagógicos próprios que levem a saber pensar, a aprender a aprender, a ter postura positiva.

Nesta abordagem, o aluno deve dispor de raciocínio lógico, sendo sujeito do processo. Deve utilizar-se de criatividade e questionamento, sendo, sobretudo, ético, argumentador, participe responsável, com espírito de investigação e capacidade produtiva, sabendo expressar-se com propriedade e dialogar com os autores.

Para isso, o professor torna-se “figura significativa do processo, orquestrador da construção do conhecimento, mediador, articulador crítico e criativo” (BEHRENS, 2005, p.82-83), vanguardista do desenvolvimento, contribuindo para a produção da ciência e da tecnologia com criatividade, criticidade e espírito transformador. Transcende, por isso, a posição de instrutor e preocupa-se em ampliar caminhos para a emancipação sua e dos alunos. Acredita que o aluno pode ser seu parceiro na concepção do projeto pedagógico.

A metodologia utilizada por esta abordagem cria para o aluno uma escola que apresenta ambiente inovador e participativo, reduzindo espaços de aula expositiva para pesquisa na busca de informações, acessando recursos importantes para sua instrumentalização. Concede a autonomia, a criticidade e a criatividade, gerando um redimensionamento na prática pedagógica. Provoca a capacidade de problematizar, investigar, estudar, refletir e sistematizar o conhecimento.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

A avaliação deve ser “processual e participativa, tendo como norte a proposição de critérios discutidos e construídos com os alunos (BEHRENS, 2005, p. 91). Funciona como um contrato, onde aluno e professor conhecem bem os seus papéis. Não há caráter punitivo, pois, a avaliação reflete uma discussão aberta num verdadeiro processo educativo. O aluno é avaliado pelo desempenho geral e globalizado, não se tratando de *dar notas*, mas de responsabilizar o aluno durante todo o processo. A prova teórica pode ser aplicada, mas somente como parte da avaliação e sua elaboração deve ultrapassar a exigência do conhecimento decorado, abrigando espaços de elaboração, reflexão e crítica sobre os conteúdos trabalhados.

A escola precisa agregar docentes e alunos para uma formação articulada com criticidade, espírito crítico e reflexivo, devendo ser concebida como espaço produtivo. Oferece, então, formação geral e preparação para uso da tecnologia, desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, buscando a formação para uma cidadania plena.

04 – A APLICAÇÃO DOS PARADIGMAS NO ENSINO DO DIREITO

Antes de mais, é imprescindível abordar a evolução da legislação aplicada ao Curso de Direito, pois que esse arcabouço baliza toda a construção do processo ensino-aprendizagem. Em compasso, é analisado qual o tipo de abordagem aplicável ao ensino jurídico, fazendo uma correlação entre as diretrizes curriculares, a prática do ensino e as abordagens, cujos elementos já foram avaliados neste estudo.

É importante destacar, ainda, que as diretrizes curriculares são normas emanadas do Ministério da Educação e que tem eficácia sobre todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, independentemente de categoria (se faculdade isolada, faculdades integradas, centro universitário ou universidade). O estabelecimento dessas diretrizes não fere a autonomia didática nem administrativa das instituições (especialmente para os Centros Universitários e Universidades), porque a operacionalização das diretrizes fica a seu cargo, mas estabelece o *quorum* mínimo de grade curricular a ser cumprida.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

4.1 – A Legislação e as Diretrizes Curriculares

O currículo das Escolas de Direito era, inicialmente, formado por eixos denominados “ Direito Natural e Direito Público Eclesiástico, numa forte vinculação orgânica com o Império e suas bases político-ideológicas” (KRUGER, 2010).

Até 1962, as normas curriculares diziam respeito ao currículo pleno, estabelecendo a todas as instituições de ensino a sua integral aplicação, em todo o território nacional, não como resposta a um objetivo comum, mas principalmente como forma facilitadora do exercício de fiscalização por parte do Ministério. A partir de 1962, entretanto, instituiu-se normativa adotando o sistema de currículo mínimo, buscando a preservação das características e necessidades regionais e trazendo outras inovações.

A Resolução 3/72, do então Conselho Federal de Educação, que vigeu até 1994, forneceu os contornos curriculares do Curso de Direito, inovando no eixo prático-profissional, pois determinou a obrigatoriedade do estágio supervisionado. Para as instituições que adotavam o sistema conveniado do Estágio Supervisionado, seus egressos estavam dispensados de realizar exame para habilitação junto à Ordem dos Advogados do Brasil.

Durante toda essa fase, o processo de ensino-aprendizagem recebe os efeitos do Paradigma Newtoniano-Cartesiano, mais precisamente da Abordagem Tradicional. A imposição da obrigatoriedade do ministério de algumas disciplinas (especificamente Estudo dos Problemas Brasileiros) é resultado do sistema político vigente e isso se reflete no processo de aprendizagem. O aluno nada mais é que um receptor de informações, tendo uma relação vertical com o professor, sendo coadjuvante no processo. Suas habilidades e competências individuais não são levadas em conta, pois não é estimulado ao raciocínio e à contestação. Esta prática se configura, principalmente, no sistema de avaliação, que exige uma repetição decorada do que aprendeu em sala de aula.

A partir da edição da Portaria 1886, em 1994, cria-se uma sugestão de currículo mínimo, determinando que as instituições levem em conta o perfil profissiográfico, a demanda comunitária, o incentivo à pesquisa (com a obrigatoriedade de apresentação e defesa de monografia final) e , mais

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

especificamente, como instrumento desenvolvidor da análise social pelo aluno, com o estabelecimento de prática profissional por meio do Núcleo de Prática Jurídica.

O art. 3º. da Portaria 1886/1994 destaca que o curso deverá desenvolver as atividades de forma “a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito”. Surge, assim, uma visão progressista no processo de ensino-aprendizagem, com os ônus e os bônus dessa empreitada. Inicia-se, então, um processo de transformação paradigmática nas Escolas de Direito, premida pelas alterações sociais e pelas necessidades comunitárias, buscando trazer ao aluno, ainda que a passos pequenos, um espaço de reflexão de sua condição cidadã.

Mas é a partir da edição da Resolução CNE/CES n. 9, de 29 de setembro de 2004, que finalmente o Curso de Direito admite uma nova metodologia do processo de ensino e aprendizagem. A Resolução permite uma interpretação hermenêutica de seu conteúdo, a partir da constatação em seu art. 2º, que a preocupação se concentra no perfil do egresso, de suas competências e habilidades e no sistema de avaliação.

Ainda, porque institui como elementos primordiais do Projeto Pedagógico a contextualização da inserção institucional, política, geográfica e social do Curso, a sua vocação, a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática.

Em seu art. 3º., determina que o curso de Direito deverá “assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica... aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica...”. É um sintoma do completo afastamento das abordagens do Paradigma Newtoniano-Cartesiano para uma evolução aos padrões dos métodos insertos no Paradigma da Complexidade.

Mas esta não seria, como efetivamente não o é, uma alteração simples. Demanda uma profunda mudança nos atores desse processo: a escola, a avaliação, o aluno e o professor.

A par de simplesmente dar cumprimento à ordem ministerial, a Escola deve rever seus conceitos gerenciais. E vem premida pelas circunstâncias sociais, econômicas, políticas e de desenvolvimento científico. Se antes a Escola era o depositário do conhecimento, hoje o conhecimento está em toda parte. Precisa

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

(re)fazer o Projeto Pedagógico, instituindo missão e visão educacional alinhadas com o novo perfil acadêmico e social. Deve trabalhar com a orientação dos integrantes institucionais na convergência de interesses, habilidades e competências. Acima de tudo, precisa ter claro o tipo de egresso que pretende ter, e que tipo de contribuição à sociedade vai prestar. Deve rever os conceitos que detinha sobre as relações aluno-instituição, professor-instituição e professor-aluno. Não é uma tarefa fácil. Seja porque dependerá da escolha de seus gestores com perfil para uma nova atuação, seja porque a relação ensino-aprendizagem vem sendo gradativamente entendida como uma relação de consumo, o que macula o objetivo institucional inicial.

O processo de avaliação, antes confinado à obtenção de nota para aprovação (pelo aluno) e à percepção do conhecimento adquirido (pelo professor), deve manifestar-se de forma contínua e apropriada aos conteúdos discutidos e apreendidos. Sua habitualidade (desprezado um sistema de avaliação única) deve garantir não só a concepção dos conteúdos, mas propiciar um acompanhamento da evolução do aluno e incentivar a sua auto-avaliação. Isso porque permitirá que o aluno reflita sobre seu desenvolvimento, reforçando temas em que tenha dificuldade, para não criar hiatos em sua formação. Porém, isto demanda uma preparação diferenciada não só das aulas ministradas, mas no conteúdo do contrato didático, instrumento ainda pouco utilizado.

As modificações sociais contemporâneas trouxeram aos bancos escolares um novo tipo de aluno. Sua relação com a escola não é mais vertical e sim horizontal. De coadjuvante se reconhece agora protagonista. Espera que a instituição lhe propicie instrumentos para alcance do seu objetivo profissional. Tornou-se mais exigente e contestador. Sente necessidade de ser instigado, provocado a construir espaços próprios, a participar com responsabilidade. (BEHRENS, 2005, p. 84). Tem à sua disposição e de largo alcance as inovações tecnológicas, sistemas de rede integradas em nível mundial e, principalmente, a informação instantânea.

Entretanto, essa nova postura exige a assunção de suas responsabilidades como cidadão, determinando sua atuação numa relação de direito e dever, para a qual nem sempre está devidamente preparado. Resta saber quando

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

e de que modo estará apto a filtrar as informações, tornando esse acervo parte de seu processo de construção de conhecimento.

Alterou-se também o perfil do professor, que deve estar atento às necessidades do aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem. As inovações tecnológicas, a mudança comportamental da sociedade, que vive um momento de liquidez em suas relações (BAUMAN, 1999, p. 7), traz novos contornos ao personagem aluno, modificando substancialmente as suas relações no espaço acadêmico.

O professor precisa identificar nos alunos a vocação e instigar a ação com responsabilidade, na construção de um trabalho coletivo. Deve reduzir drasticamente as aulas exclusivamente expositivas, dando espaço ao relacionamento dialógico e ao incentivo à participação responsável, como elemento integrador da comunidade acadêmica.

A aplicação de modelos paradigmáticos aliada à nova visão e missão da escola prescinde de modo significativo de uma preparação do professor, não só em sua consistência técnica, mas também em sua função como educador. Para isso, faz-se necessário conhecer e apreender os conteúdos mínimos dos processos de aprendizagem, para colocar em prática novas e eficientes técnicas.

Na maioria dos casos, o professor de Direito é, por essência, um operador do Direito. Não tem formação na Escola de Educação, não frequentou o Curso de Pedagogia, eventualmente realizando um Curso de Aperfeiçoamento em Formação de Professores, o qual – apesar do elevado mister – pode ser insuficiente para municiar os professores de todo cabedal necessário à consecução do seu objetivo didático-pedagógico. Sendo sua formação oriunda unicamente do Curso de Direito, faltam-lhe instrumentos e embasamento teórico para pensar o método a ser aplicado no processo em sala de aula, para renovar o olhar sobre o ensino, para ajustar a sua elevada missão à atual necessidade dos seus alunos. Sua atuação é praticamente intuitiva, repetindo mormente o modelo a que se submeteu enquanto esteve na condição de discente.

Vê-se que a nova abordagem educacional altera, substancialmente, os papéis protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e demandam um esforço significativo e conjunto para atender à nova realidade educacional.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

05 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se outrora o Paradigma Newtoniano-Cartesiano abriu as comportas do conhecimento, a despeito da ausência de protagonismo do aluno e do professor, estabeleceu também padrões de comportamento atualmente em descompasso com a realidade social e acadêmica. As abordagens nesse paradigma inseridas coadunavam-se com as necessidades culturais, políticas e econômicas, mas não se ajustam atualmente para os atores que a sociedade (moderna ou pós-moderna) exige. É corolário do desenvolvimento tecnológico, social, político e econômico que se transponham as abordagens conservadoras do Paradigma Newtoniano-Cartesiano, para ajustar o processo de ensino-aprendizagem às novas exigências sociais.

Entretanto, a superação de um paradigma não significa reconhecer que este é ultrapassado ou desimportante. A contrário, a transposição paradigmática reconhece, forçosamente, que os paradigmas anteriormente executados refletiam o contexto social, mas é chegada a hora de mudança e de transformação.

Nesse contexto, as abordagens inseridas no Paradigma da Complexidade podem servir de instrumento à concretização dos objetivos educacionais calcados na necessidade social atual e nos modelos complexos que hoje contornam a relação de ensino-aprendizagem.

A Abordagem Progressista se vê inserida no contexto educacional de muitas instituições e, especialmente no Curso de Direito, sua operacionalidade se concentra nas atividades desenvolvidas pelos Escritórios-Modelo de Aplicação ou Núcleos de Prática Jurídica. Essas atividades – obrigatórias para alunos formandos – tem por finalidade não só que o aluno pratique, em atividades simuladas e reais, o conteúdo técnico que apreendeu ao longo dos anos anteriores do Curso. Coloca-o, no mais das vezes frente a frente com uma realidade que ele desconhece (ou pouco conhece). Isso porque é permitido aos Núcleos de Prática Jurídica realizar atendimento exclusivo de pessoas em situação de carência econômica (nos moldes do estabelecido pela Lei n. 1.060/50 e suas respectivas alterações). Assim, os atendimentos reais são realizados pelos alunos, sob a orientação de um Professor, para atender às demandas jurídicas das mais diversificadas áreas. Há, sem sombra

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

de dúvida, um encontro do aluno com a realidade, exigindo que sua performance não se atenha exclusivamente em seu conhecimento técnico. O conhecimento de áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Economia são úteis e necessárias para que o atendimento seja realizado de modo mais pleno. As demandas atendidas pelo Núcleo de Prática Jurídica obrigam o aluno a refletir sobre conceitos como justiça, cidadania, fraternidade, solidariedade e bem comum.

Igualmente, em muitas Escolas é notável o incremento da dualidade ensino e pesquisa, numa referência à outra das abordagens inseridas no Paradigma da Complexidade. As instituições têm incrementado programas como o PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, PIBITI (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação) e outras modalidades com bolsa institucional. Essa preocupação abrange, especialmente, alunos do Curso de Graduação.

Da mesma forma, os programas de Pós-Graduação *Lato e Strictu Sensu* tem sido uma fonte de incentivo à pesquisa, seja pela qualidade dos docentes que os compõem, seja pelo grande número de alunos que os procuram, seja, enfim, pela exigência do cumprimento de metas em pesquisa que norteiam a avaliação desses Programas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão ligado hierarquicamente ao Ministério da Educação.

Assim, permite-se reconhecer que a principal instituição social expressamente planejada para a formação dos novos cidadãos e que oferece certa garantia de as mudanças sociais terem sido atendidas em contexto global é a escola (SUBIRATS, 2000). Por isso, os seus partícipes (professor e aluno, em especial) devem estar conectados às práticas pedagógicas que tenham por objetivo ultrapassar uma visão uniforme e fragmentada para inserir-se numa perspectiva que atenda às necessidades da sociedade, que tem na produção do conhecimento o seu fundamento de emancipação.

O processo de ensino-aprendizagem, antes considerado catalisador do conhecimento, não pode se furtar a acompanhar a evolução social que premia a cooperação e a construção conjunta do saber, sob pena de se tornar inadequado às novas realidades.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

Por essa razão, buscam os educadores do século XXI, através da pesquisa sistematizada e orientada, encontrar novos caminhos para a sua prática pedagógica, que os leve a desenvolver as sugestões de FREIRE (1996):

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria.

Como resultado da prática hodierna dos autores, denota-se a dificuldade dos professores do Curso de Direito (em sua maioria) na concepção de novas técnicas pedagógicas que possam dar cabo a todo o movimento social inovador e inovado e aos anseios do corpo discente. Este obstáculo, entretanto, será de fácil superação se os educadores do século XXI reconhecerem que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

06 – REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Paradigma da Complexidade*. Metodologia de Projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2001.

CREMA, Roberto. Uma visão holística da educação. In: CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. *A canção da inteireza – Uma visão holística da educação*. São Paulo: Summurs, 1995.

DAVENPORT, Thomas H. *Pense Fora do Quadrado*. Rio de Janeiro: Campus, 2006.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1996.

_____. *Educação e qualidade*. Campinas: Papyrus, 1994.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	

FLECHA, Ramón e TORTAJADA, Iolanda. Desafios e saídas educativas na entrada do século. *in: A educação no século XXI, os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 29^a. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 34^a. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 43^a. edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

IMBERNÓN, Francisco (org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2^a. edição. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KRUGER, Frederico Marques. *Evolução e adequação curricular do curso jurídico*. In *Ambito Jurídico*, Rio Grande, XIII, n. 73, fev. 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br>.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública – A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papyrus, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Sonia Aparecida Ignácio. *Valores em educação*. Petrópolis: Vozes, 1986.

SUBIRATS, Marina. “A educação do século XXI: a urgência de uma educação moral”, *in A educação no século XXI, os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes & Formação Profissional*. 6^a. edição. Rio Janeiro: Vozes, 2006.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	Número XIII Jan-jun 2016	Trabalho 02 Páginas 28-47
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	periodicoscesg@gmail.com	