

LEILA MARA BARBOSA COSTA VALLE

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ENSINO JURÍDICO: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES NA CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DO EGRESSO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG para obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental

**Linha de Pesquisa:**

Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores/as (EAEFE)

**Orientadora:**

Profª Drª Nágila Caporlândia Giesta

Rio Grande

2010

V181e Valle, Leila Mara Barbosa Costa  
Educação Ambiental e Ensino Jurídico: concepções e  
práticas docentes na constituição do perfil do egresso  
/ Leila Mara Barbosa Costa Valle; orientadora: Profª Drª  
Nágila Caporlândia Giesta . – 2010.  
224 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio  
Grande, Programa de Pós Graduação Educação em  
Educação Ambiental, Rio Grande, RS/2010.

1. Educação 2. Meio ambiente 3. Ensino jurídico  
I. Giesta, Nágila Caporlândia

CDU 504:34(07)

À memória dos meus avós Taltíbio Bertho dos Santos e Ilda Wildt dos Santos, com eterno amor e gratidão; do meu querido pai Miguel Angelo Barbosa e da minha amada tia Leda Wildt dos Santos, alicerces da minha vida e fonte inesgotável de amor incondicional.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas filhas Cláudia e Daniela, e aos meus netos Gabriel e Vinícius, pela compreensão, carinho e amor que me fortaleceram para essa caminhada; à minha família, porto seguro nas horas difíceis; aos meus amigos, em especial, Adilson Scott Hood do Amaral, Adriano Luiz Ribeiro de Freitas, Ângelo Constantino, Cleuza Maria Sobral Dias, Ivone Regina Porto Martins, Vanessa Caporlingua e Zani Prado, pelo apoio, incentivo e contribuições inestimáveis; aos professores da FADIR, pela disponibilidade em participar do trabalho; aos professores e funcionários do PPGEA, que muito colaboraram para essa trajetória; à Dr<sup>a</sup> Nágila Caporlingua Giesta, minha orientadora, pela condução segura e amiga; a Rosa Albernaz e Roseli Senna Prestes, pelo carinho e presteza com que me auxiliaram na revisão do trabalho, e à banca examinadora por contribuir para a minha formação.

A todos meu carinho e gratidão eterna.



*De tudo ficaram três coisas:  
A certeza de que estava sempre começando,  
A certeza de que era preciso continuar,  
E a certeza de que seria interrompido antes  
de terminar.  
Fazer da interrupção um caminho novo,  
Fazer da queda um passo da dança,  
Do medo, uma escada,  
Do sonho, uma ponte,  
Da procura um encontro.*

Fernando Pessoa

## RESUMO

A presente pesquisa, Educação Ambiental e Ensino Jurídico: concepções e práticas docentes na constituição do perfil do egresso tratou dessas práticas na perspectiva da formação docente e das relações com a Educação Ambiental, no Curso de Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, objetivando verificar a possibilidade de a Educação Ambiental oferecer bases para a formação do estudante, na busca do perfil de egresso explicitado no Projeto Pedagógico. Com esse propósito, foi definido o problema de pesquisa: *como a Educação Ambiental se evidencia na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas pelos professores do curso de Direito da FURG na busca da constituição do perfil do egresso*. A opção pelo objeto de pesquisa justifica-se pela influência significativa que a atuação dos bacharéis em Direito tem nos rumos da sociedade, e a contribuição que a Educação Ambiental poderá trazer à formação dos profissionais dessa área por estimular a reflexão crítica na busca de sociedades justas e ambientalmente equilibradas, favorecendo a formação necessária à nova atuação sócio-jurídica e política, do jurista contemporâneo. E tais fatos exigem refletir e investigar sobre a formação dos egressos e dos diretamente responsáveis por efetivá-la: os professores. A investigação se desenvolveu na linha qualitativa, mais especificamente pela abordagem metodológica do estudo de caso, utilizando análise documental, questionários e entrevistas para focalizar a legislação vigente, o Projeto Pedagógico do Curso e os depoimentos dos professores. Considerando a proposta do Curso, que traz como base fundamentos que se aproximam da perspectiva da Educação Ambiental, embora não explicitamente, o estudo apontou que a evidência da Educação Ambiental na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas pelos professores ainda é tênue, tácita, presente predominantemente na aspiração dos docentes no sentido de que venha a se concretizar. Sinaliza, também, para a necessidade de uma formação pedagógica continuada, na busca de uma prática voltada para a constituição do perfil profissional desejado: um operador do Direito que, além do conhecimento teórico e técnico da área, seja comprometido e preparado para assumir o papel de agente constitutivo, pautado em valores éticos, sociais e humanísticos, capaz de interferir de forma transformadora na sociedade. Tal propósito, na expressão dos participantes da pesquisa, pode ser favorecido por uma formação pedagógica que inclua conhecimentos acerca de Educação Ambiental, considerando-a na sua característica eminentemente interdisciplinar e crítico-reflexiva. E, para tanto, mostra-se importante a constituição de coletivos que enriqueçam essas discussões e o trabalho conjunto, na Instituição e na comunidade, em âmbitos diversificados. Com esta conclusão não se reduz a influência da experiência pessoal docente e discente, tampouco as políticas institucionais, que, somadas à ação pedagógica do professor, contribuem na construção do perfil de egresso traçado no Projeto Pedagógico.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Ensino Jurídico. Projeto Pedagógico. Formação e Prática Docente. Formação do Estudante. Perfil do Egresso.

## ABSTRACT

The present study – Environmental Education and Legal Teaching: educational concepts and practices in the alumnus profile formation – focused on these practices from a teacher education viewpoint and its relations with Environmental Education at the Law Course of the Federal University of Rio Grande, aiming to check whether Environmental Education can offer the basis for student formation in search of an alumnus profile, as explained in the Pedagogical Project. For this purpose, the research problem was defined as *The Relevance of Environmental Education to teacher development and pedagogical practices developed by Law Course professors from FURG in search of an alumnus profile formation*. The choice of the research object is justified by the relevance of the work of Law professionals to the direction of society and the contribution that Environmental Education can give towards professional development in this area by stimulating critical reflection seeking a fairer and environmentally balanced society, and favoring an educational stand that is required by the new socio-legal and political performance of the present-day jurist. Such fact calls for a reflection and investigation not only of alumnus formation but also of those directly in charge of making it possible: professors. A qualitative investigation, more specifically from a case study methodological approach through documental analysis, questionnaire and interviews that focused on current legislation, the Pedagogical Project of the Course and professor testimonials was developed. Considering the Course proposal based on fundamentals connected to Environmental Education, though not explicit, this study showed that the evidence of Environmental Education in teacher development and pedagogical practices is still tenuous and tacit, occurring mostly as an educational aspiration in a ‘will-be’ sense. It also signals the need for a continued pedagogical development in search of a practice that is geared to reaching the desired professional profile: A Law operator who, besides having theoretical and technical expertise in the area, is committed and ready to play a constituent agent role based on ethical, social and humanistic values who is able to interfere transformingly in society. Such goal, as expressed by research participants, is favored by a pedagogical development that includes knowledge of Environmental Education seen from its eminently interdisciplinary and critical-reflexive characteristics. For such, the creation of collectives that will contribute to these discussions, as well as joint work at Institutional and community levels from various viewpoints, is important. This conclusion does not decrease the influence of professors’ or students’ personal experiences, nor that of institutional policies which, on being added to the educator’s pedagogical performance, can contribute to the desired alumnus profile establishment in the Pedagogical Project.

**KEYWORDS:** Environmental Education. Legal Teaching. Pedagogical Project. Teacher Development and Practice. Student Development. Alumnus profile.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>1 O ENSINO JURÍDICO: NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG</b> .....	17
<b>1.1 Da origem</b> .....	17
<b>1.2 A atividade docente no ensino jurídico no Brasil</b> .....	21
<b>1.3 A base legal: diretrizes curriculares</b> .....	29
1.3.1 Perfil de egresso .....	31
<b>1.4 O Curso de Direito da FURG</b> .....	33
1.4.1 Trajetória histórica e articulação com a filosofia e política institucional .....	33
1.4.2 O Projeto Pedagógico do Curso .....	35
1.4.2.1 <i>Objetivos, procedimentos, principais proposições do curso</i> .....	35
1.4.2.2 <i>A interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico</i> .....	38
1.4.2.3 <i>A formação docente no Projeto Pedagógico</i> .....	40
1.4.2.4 <i>A Educação Ambiental no Projeto Pedagógico</i> .....	41
<b>2 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ADEQUAÇÃO AO ENSINO JURÍDICO</b> .....	43
<b>2.1 A identidade docente no ensino superior</b> .....	43
2.1.1 Identidade do professor de Direito .....	55
<b>2.2 A formação do docente de ensino jurídico</b> .....	59
2.2.1 Ensinar e aprender .....	68
<b>3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b> .....	71
<b>3.1 Caminhos percorridos</b> .....	71
<b>3.2 A Educação Ambiental no ensino superior</b> .....	76
3.2.1 Interdisciplinaridade .....	80
<b>3.3 Educação Ambiental e ensino jurídico</b> .....	90
3.3.1 A Educação Ambiental nos projetos pedagógicos .....	90
3.3.2 As interfaces: cidadania e meio ambiente .....	93
<b>4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA</b> .....	100
<b>4.1 Abordagem Teórico-Metodológica</b> .....	100
<b>4.2 O problema, as questões de pesquisa e objetivos do estudo</b> .....	101
<b>4.3 Procedimentos de coleta de dados</b> .....	102
<b>4.4 Os procedimentos de análise das informações</b> .....	104
4.4.1 Análise Documental .....	104
4.4.2 Análise dos Questionários .....	105
4.4.3 Análise das entrevistas .....	105
<b>4.5 Os participantes da pesquisa</b> .....	107
4.5.1 Perfil dos participantes da pesquisa .....	108
<b>5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS</b> .....	112
<b>5.1 A prática pedagógica e as evidências da Educação Ambiental</b> .....	112

<b>5.2 A formação docente e as evidências da Educação Ambiental</b> .....	136
<b>5.3 A formação do perfil do egresso e as contribuições da Educação Ambiental</b> .....	148
<b>CONCLUSÃO</b> .....	167
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	178
<b>APÊNDICES</b> .....	187

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, Educação Ambiental e Ensino Jurídico: concepções e práticas docente na constituição do perfil de egresso, trata de um tema cuja construção está relacionada à minha história de vida profissional, em que o envolvimento com a Educação está presente de forma ininterrupta desde 1972. Em razão disso, considero oportuno resgatar fragmentos das minhas experiências que dão suporte e fundamentos à intenção deste estudo.

Em 1972, tendo concluído o Curso de Magistério, à época chamado de Curso Normal, fui convidada a trabalhar na escola onde havia realizado estágio. Concretizava-se naquele momento meu sonho de normalista, iniciando minha trajetória como professora. Como consequência natural, minha formação superior inicial foi na área da Educação: Pedagogia, com habilitação em Orientação Educacional.

Mas as características da minha personalidade, curiosa e contestadora, ou as experiências vividas nas atividades docentes e administrativas e, principalmente, como orientadora educacional, ou provavelmente a conjunção desses elementos direcionaram-me a outro campo: o jurídico. E em 1986 este projeto profissional também se realizava, quando coleí grau como bacharel em Direito, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Nesse momento, as expectativas dos que me cercavam passaram a apostar no meu provável distanciamento do magistério; porém isso não se concretizou. E fui mantendo, num equilíbrio de forças, tempo e interesses, a continuidade dessas duas realizações.

Em 1992, consegui reunir, como atividade profissional, o Magistério e o Direito quando, aprovada em concurso público para a docência superior, passei a lecionar no Curso de Direito da FURG.

O desenvolvimento das minhas atividades, a experiência e o interesse pelo ensino conduziram-me à Comissão do Curso de Direito e à sua coordenação. Durante os oito anos em que desempenhei essa função, tive oportunidade de vivenciar significativas situações. Entre elas destaco o planejamento, a implementação e o acompanhamento da alteração curricular iniciada em 1996, em cumprimento à Portaria MEC nº 1.886/94. Esse novo currículo, além do atendimento às mudanças preconizadas, em conformidade com a nova proposta filosófico-político-jurídica da citada Portaria, trouxe a possibilidade de ser definida oficialmente a vocação do Curso e do perfil de egresso,<sup>1</sup> para as questões marítimas e

<sup>1</sup> Perfil assim definido no Projeto Pedagógico: “O egresso do Curso de Direito deverá ter um profundo conhecimento da legislação vigente no país e da técnica jurídica, expressar-se escrita e oralmente com clareza e objetividade, ter perspicácia e hábito de leitura, e estar apto para atuar nas áreas de ênfase dada pelo curso, segundo as peculiaridades de nossa região, notadamente as de aspecto marítimo e ambiental”. (VALLE, 2002, p. 223)

ambientais, em acordo com a política institucional traçada pela FURG. Nesse sentido, formatou-se a matriz curricular que incluiu um grupo de disciplinas identificadas com tal propósito, e que se convencionou qualificar como o núcleo vocacional do currículo. Além disso, em atendimento às exigências legais e ao interesse da Comissão do Curso de Direito, foi organizado o Projeto Pedagógico, ação que considero marcante na trajetória do Curso, pois possibilitou a explicitação, através da organização de um documento, do que existia até então apenas implicitamente em discussões, definições e ações assistemáticas, e, em geral, pautadas pelo subjetivismo de seu corpo docente e administrativo. A partir desse evento, tornou-se mais claro e visível o pretendido, possibilitando análises que pudessem, com maior segurança, definir, manter ou corrigir rumos.

Minha formação em Educação e a experiência específica que estava vivendo aproximaram-me do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, onde realizei curso de Mestrado. As experiências profissionais, o sentimento de corresponsabilidade com o estabelecido no Curso, a consciência das falhas e limitações do trabalho realizado conduziram-me na época a investigar o Curso de Direito.

O acompanhamento do processo de implementação do currículo do Curso possibilitou observar manifestações de desagrado, e até de rejeição, por parte de docentes e discentes quanto à ênfase definida. Esse comportamento colocava em dúvida a concretização do ideal expresso no Projeto Pedagógico. Investigar a realidade, portanto, para colher dados que pudessem mostrá-la com mais clareza e objetividade era essencial para a continuação ou reformulação do processo de desenvolvimento das diretrizes traçadas.

Com isso, minha dissertação focou, em especial, as possíveis interferências no desenvolvimento do processo de concretização da vocação definida no Projeto Pedagógico e a possibilidade de a Educação Ambiental auxiliar na concretização dessa especificidade, considerando suas interfaces: cidadania e meio ambiente. Para tanto busquei, como participantes da pesquisa, os professores que ministravam disciplinas do núcleo e alunos da 5ª e 6ª séries, com objetivos que envolviam: a relação do Projeto Pedagógico com as finalidades da educação superior relativas ao aperfeiçoamento permanente e ao entrosamento com a realidade global e local; a relação entre a vocação definida e seu reflexo no perfil de egresso e a integração no desenvolvimento das disciplinas específicas dessa área.

A investigação, realizada em 2002, bem como as considerações finais do trabalho serviram de subsídio ao novo processo de reformulação curricular intensificado por força da Resolução CES/CNE nº 9, de 29 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Entre as disposições da referida resolução,

saliento as que definiram a contextualização geográfico-social dos cursos de Direito e sua vocação, como elementos obrigatórios constitutivos dos Projetos Pedagógicos dos cursos; esses aspectos foram abordados na dissertação, buscando comprovar sua importância e a necessidade de objetiva previsão no Projeto Pedagógico, até então não explicitamente definida na Portaria MEC nº 1.886/94.

Os resultados da pesquisa realizada evidenciaram a ausência de efetiva concretização da especificidade contida no perfil de egresso do Curso, apontando interferências na realização do planejado, em que se sobressaiu a formação docente, entendida como englobando três dimensões interligadas: a técnica, a pedagógica e a ética. Tais dimensões, em síntese, referem-se, respectivamente, ao domínio do conhecimento relativo à área trabalhada, ao desenvolvimento de práticas pedagógicas propiciadoras da efetiva construção do conhecimento pelos alunos, e à consciência da importância do papel educativo do professor para a formação da sociedade. As manifestações reportaram-se, principalmente à preparação pedagógica, embora os aspectos técnico e ético também tenham sido evidenciados.

No levantamento dos dados chamou-me atenção que os professores, embora manifestassem necessitar de apoio quanto à sua preparação para o desenvolvimento das disciplinas, em grande parte entendiam trabalhar, por exemplo, a interdisciplinaridade, mesmo declarando não conhecer o que era tratado nas diferentes disciplinas do núcleo vocacional e não desenvolver atividades em conjunto. Nas manifestações dos alunos constatei predominar insatisfação nas que se referiam à atividade docente, em especial quanto ao desenvolvimento da interdisciplinaridade (o que se contrapunha às manifestações de professores), a aproximação com a realidade, e a metodologia de ensino. A pesquisa também levantou dados que indicaram precariedade do material utilizado para apoio das disciplinas, falta de oportunidade de formação especializada dos docentes nas áreas da vocação e ainda necessidade de discutir o Projeto Pedagógico e a própria escolha vocacional.

As constatações da referida pesquisa, em especial as possíveis limitações na formação docente, apontaram para a continuidade de estudos sobre o papel do professor, a construção da identidade docente e a formação continuada, uma vez que estes aspectos são fundamentais na implementação do Projeto Pedagógico.

O interesse em dar continuidade aos estudos na área do ensino jurídico focalizando a Educação Ambiental neste contexto foi aguçado pela possibilidade de realizar o curso de Doutorado no Programa de Educação Ambiental, sendo esta uma forma também de investir na minha formação de professora universitária.



Nessa nova etapa, portanto, propus-me a investigar mais diretamente a inserção da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas instituídas no contexto do Curso e as contribuições desta à constituição do perfil do egresso.

Nesse sentido, considerei necessário investigar as concepções que os professores do Curso de Direito da FURG manifestam sobre Educação Ambiental, sobre sua formação e a dos estudantes, bem como as práticas pedagógicas que desenvolvem. Isso porque nestas pode estar o ponto que favorecerá, ou não, a efetivação do horizonte político contido no Projeto Pedagógico, consubstanciado no perfil dos egressos:

[...] efetivamente comprometidos e preparados para assumir, destarte, o papel de agente constitutivo e modificador da sociedade, um bacharel que, além de operador jurídico-político seja um cidadão envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 16).

Para dar conta dessas questões, principalmente em relação à prática docente e à formação do professor, sem perder de vista o enfoque da pesquisa, abordei também a identidade docente, como forma de dar suporte às minhas reflexões acerca do ser professor de ensino jurídico. Do mesmo modo, tratei da interdisciplinaridade como uma perspectiva que possibilita o desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino superior e como ferramenta imprescindível para formar profissionais do Direito capazes de transitar pelas diversas áreas que permeiam o fenômeno jurídico, e assim terem a possibilidade de aproximar-se da realidade em que atuarão.

Com esta pesquisa defendo que a Educação Ambiental contribui para a constituição do perfil do egresso ao fomentar a postura crítico-reflexiva, de caráter interdisciplinar, politizada e humanística, tornando o fazer jurídico meio para construir uma sociedade mais justa e sustentável; e que a formação pedagógica do professor é elemento fundamental neste processo de constituição.

A opção pela pesquisa na área do ensino jurídico e as aproximações com a Educação Ambiental justifica-se na medida em que a atuação do operador do Direito influencia significativamente nos rumos da sociedade, considerando-se não só o fato de que forma um dos Poderes do Estado, mas também as inúmeras atividades jurídicas que pode desenvolver. É neste sentido que a perspectiva da Educação Ambiental poderá contribuir na formação deste

profissional por estimular a reflexão crítica na busca de sociedades justas e ecologicamente equilibradas, o que favorecerá a formação necessária a nova atuação sócio-jurídica e política, do jurista contemporâneo que atuará numa realidade social pontuada por direitos difusos e coletivos.

Portanto, é necessário refletir e investigar sobre a formação dos egressos dos cursos de Direito, e, conseqüentemente, sobre a formação daqueles diretamente responsáveis por efetivá-la, considerando que cada bacharel em Direito encaminhado à sociedade leva com ele, na constituição de seu perfil, a marca imprimida pelas concepções assumidas e objetivos definidos, em conformidade com a prática adotada no desempenho da atividade docente.

Logo, o objetivo geral desta investigação é estabelecer as relações existentes entre a Educação Ambiental e a formação e práticas docentes, com a finalidade de verificar a possibilidade de a primeira oferecer bases para o desenvolvimento do perfil de egresso, preconizado pela normatização específica e explicitado no Projeto Pedagógico, contribuindo para as discussões e melhorias no Curso de Direito da FURG.

Os objetivos específicos que orientam as ações são: a) identificar no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da FURG a inserção da Educação Ambiental e as definições acerca dos meios de formação continuada dos docentes; b) refletir acerca das concepções dos professores sobre Educação Ambiental e sobre a formação docente; c) conhecer as práticas pedagógicas dos professores do Curso de Direito e a implementação da Educação Ambiental; d) compreender em que sentido a formação docente, a prática pedagógica pautada na Educação Ambiental poderá contribuir para a constituição do perfil de egresso do Curso de Direito.

Com essas intenções a Tese foi organizada em cinco capítulos. No primeiro, abordo o ensino jurídico no Brasil e na FURG. Busco, de início, contextualizar historicamente o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil, ressaltando a atividade docente: as características herdadas do ensino coimbrão; a formação docente na trajetória do ensino jurídico; a base legal que fundamenta o ensino jurídico e dispõe sobre o perfil de egresso. A finalidade é evidenciar a mudança de paradigma com relação ao operador do Direito que a nova ordem jurídico-social exige, e a necessidade de se investir na formação docente para atender essa mudança. Para tanto, utilizei-me, principalmente, dos estudos de Bastos, Martinez, Rodrigues, Carlini, Aguiar. Após, enfoco o Curso de Direito da FURG também em sua origem histórica, e saliento a articulação com a filosofia e política institucional centrada no ecossistema costeiro,

com um conceito de meio ambiente incluído do ser humano. Nesse momento ocorre a primeira aproximação com a Educação Ambiental. Seguindo a linha inicial, é abordada a formação docente no Projeto Pedagógico, bem como objetivos, procedimentos e principais proposições do Curso. A finalidade é estabelecer a relação entre o projetado e aquele a quem cabe conduzir a realização dessa tarefa: o professor.

No capítulo segundo, enfoca identidade e formação docente. Inicialmente é destacada a importância da identidade para a situação do indivíduo diante de si mesmo e do contexto social, numa concepção conceitual de um processo de construção fragmentado, contraditório, complexo, flexível, atravessado pela diferença. Nesse momento enfoca a questão da performatividade para relacionar a importância da repetição de afirmativas, inicialmente meramente descritivas, com a ocorrência do fato. Assim, a repetição indiscriminada de que o professor de Direito não se importa com a formação pedagógica pode interferir na constituição de como se vê professor, gerando aquele fato. No que concerne à identidade do professor do ensino superior, a abordagem centra-se na estreita relação com o título conferido pela graduação, reconhecendo-se pela profissão de origem, e, em segundo plano, pela atividade docente. E, quanto à identidade do professor de Direito, abordo a interferência da histórica relação com elementos como as condições de desenvolvimento da atividade jurídica - isolada, ausente de afetos e calcada no formalismo – e do argumento de autoridade que a acompanha. A fundamentação teórica, neste ponto, em Ciampa, Silva, Woodward, Hall, Lucarelli, Leite, Zabalza, Carlini é importante para o entendimento da identidade como um processo, transformando-se e construindo-se socialmente, e a influência da formação profissional de origem na identidade do docente universitário, em especial o do ensino jurídico.

Neste capítulo, também é enfocada a formação do professor do ensino jurídico, aspecto relevante no processo de construção da identidade docente. Busco ressaltar a importância de previsão legal para o oferecimento da formação necessária ao enfrentamento da concretização das mudanças em termos de perfil de egresso preconizado pelas Diretrizes Curriculares, e exigido pela realidade social e planetária: reflexão, criticidade, interdisciplinaridade de saberes, permanente conexão com a realidade social, o que permite a vinculação com a Educação Ambiental, em especial percebida sob a concepção emancipatória. E, por fim, é abordada a questão do ensinar e aprender como partes indissociáveis de um complexo processo mediado pelo sentimento de afeto. Aqui, o fundamento teórico em Freire, Lyra Filho, Mädche e Pithan, Zabalza, Nalini, Carlini, Lobo, Melo Filho, Leite é essencial para identificar as relações entre a formação do professor, a

concepção de Direito e metodologia adotada no processo ensino-aprendizagem, e a crise do ensino jurídico.

No capítulo terceiro trato da Educação Ambiental. Numa contextualização histórica, busco evidenciar brevemente os caminhos percorridos pela Educação Ambiental. Como o trabalho está centrado no ensino superior, focalizo a Recomendação nº 13, da Conferência de Tbilise, ocorrida em 1977, por se constituir no referencial para o desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino superior. Também é abordada a legislação pátria que embasa o desenvolvimento da Educação Ambiental, em especial a Constituição Federal e a Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, assim como o Decreto nº 4.281/2002, que a regulamenta. Ressalto a importância da Educação Ambiental como uma das possibilidades de reconstrução multifacetada do saber humano, caracterizada como fomentadora da transformação de pessoas e grupos sociais. Neste capítulo também trato da interdisciplinaridade, considerando que melhor representa a prática da Educação Ambiental no ensino superior, no contexto do enfoque dialógico e transformador que esta pesquisa dá à Educação Ambiental. Assim, é salientada a questão da complexidade que perpassa as sociedades atuais, a importância de combater a fragmentação do saber, de diminuir o distanciamento entre ensino e sociedade, a importância da parceria no desenvolvimento da interdisciplinaridade. Na relação da Educação Ambiental com o ensino jurídico é focalizado o Projeto Pedagógico sob o aspecto de atendimento ao impositivo legal de prever seu desenvolvimento. Também é analisado quanto à possibilidade que ele se mostra de concretizar o ideal contido na Educação Ambiental, tendo em vista que o Projeto Pedagógico se constitui no catalizador do projetado pelo Curso, trazendo implícita a intervenção que deseja na sociedade. Considerando, também, o perfil de egresso disposto nas Diretrizes Curriculares e o definido pelo Projeto Pedagógico do Curso, são trabalhadas suas interfaces com a Educação Ambiental, sintetizadas na cidadania e no meio ambiente. Nesse momento, o fundamento teórico em Loureiro, Dias, Jacobi, Sauvé, Tozzoni-Reis, Reigota, Carvalho, Torres Santomé, Severino, Gandin, Rodrigues é fundamental para pesquisar a trajetória da Educação Ambiental e as relações estabelecidas entre sua concepção crítica, o papel da interdisciplinaridade para o seu desenvolvimento e a presença da Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos.

A metodologia da pesquisa, apresentada no capítulo quarto, seguiu a linha qualitativa, e o interesse na situação específica do Curso de Direito da FURG definiu a escolha pelo estudo de caso como abordagem metodológica. Para essa escolha e desenvolvimento da investigação, foram fundamentais as leituras de Bogdan e Biklin, Minayo, e Lüdke e André.

Os procedimentos de coleta dos dados deram-se através da análise de documento, de questionário, com questões abertas e fechadas, e de entrevista semiestruturada. Aqui, após o levantamento dos dados pessoais, profissionais e da formação acadêmica, também apresento o perfil dos participantes num movimento preparatório para a análise.

No último capítulo apresento a análise realizada. A dinâmica do processo articulou os dados da análise do Projeto Pedagógico, dos questionários e das entrevistas, entremeando aportes da fundamentação teórica, manifestações dos participantes e interpretações que emergiram da confluência e reflexão sobre tais elementos. Desse processo resultaram 3 categorias: 1) a prática pedagógica e as evidências da Educação Ambiental; 2) a formação docente e as evidências da Educação Ambiental; e 3) a formação do perfil do egresso e as contribuições da Educação Ambiental, que encaminham a investigação à resposta das questões propostas e finalmente à tese defendida. Nessas perpassam as discussões acerca da Educação Ambiental que se apresenta em caráter de transversalidade em todo o contexto analisado. Nesse momento, foram fundamentais, também, os aportes teóricos de Tardif, Imbernon, Morin, Machado para o estabelecimento das relações entre a Educação Ambiental, na sua concepção emancipatória, e o ensino jurídico voltado para o novo perfil de egresso em sintonia com a atual ordem sócio-jurídica, mediados por uma adequada formação pedagógica docente necessária ao enfrentamento dessa mudança.

As contribuições desta pesquisa estão direcionadas ao Curso de Direito da FURG, em particular, e à sociedade em geral, considerando os resultados de ordem prática que poderão se fazer sentir, evidenciando, com isso, a relevância social de que está revestida.

# 1 O ENSINO JURÍDICO: NO BRASIL E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

## 1.1 Da origem

Os brasileiros, já no período colonial, desejavam estabelecimentos de ensino superior no Brasil, onde pudessem realizar seus estudos segundo a cultura local; a centralização política de Portugal, porém, não o permitia. Os estudos superiores, pautados nos interesses portugueses, só podiam se realizar na metrópole, especificamente em Coimbra, o que os restringia à elite colonial. A lacuna gerada por esse “abandono intelectual” foi de alguma forma preenchida pelos jesuítas que, em seus Colégios, a partir de 1582, apesar da exigência antes mencionada, formavam “bacharéis” habilitados em letras, proporcionando o desenvolvimento de certo espírito acadêmico.

Mesmo com o aparente ganho vislumbrado com essa possibilidade de uma formação superior em terras brasileiras, na verdade:

[...] esse período de controle pedagógico por parte dos Jesuítas colocou-nos à margem do processo de transformação que se passava na Europa – a visão liberal de mundo. Os valores pedagógicos desenvolvidos pelos padres concentravam-se no *ratio studiorum* (sistematização de regras padronizadas) privilegiando a retórica e com pouco lastro bibliográfico, resumindo-se a Aristóteles e São Tomas de Aquino, que contribuíram para a formação do modelo bacharelesco formal e retórico (HOLANDA, 2008, p. XXVII).

A história mostra que a chegada da família real não alterou a situação; “[...] a formação dos bacharéis em Coimbra muito colaborava na manutenção do *status quo*, pois constituía-se num modo de controle ideológico” (HOLANDA, 2008, p. XXVIII).

Embora essa submissão imposta pelo interesse português de controle ideológico sobre a nação brasileira, Martinez (2008) salienta um ponto que não pode ser desprezado: os jovens diplomados em Coimbra trouxeram consigo uma bagagem cultural fruto de mudanças liberais que se fizeram sentir nessa faculdade, influenciadas pela Reforma Pombalina no ensino jurídico, a partir dos Estatutos de 1772. Além disso, os ideais liberais da Revolução Francesa e sua expansão pela Europa peninsular, provocada pelas guerras napoleônicas, se fizeram sentir até mesmo em instituições de ensino espanholas com forte controle eclesiástico, como a Universidade de Salamanca e reforçaram a assimilação dos ideais do liberalismo pelas academias.

Vale enfatizar que o sentimento de descontentamento com a obrigatoriedade de realização de estudos em Portugal, e o entrave que significava à construção de um

ordenamento jurídico com matizes nacionais, não impediram que as idéias liberais vivenciadas pelos brasileiros diplomados em Coimbra contribuísem na construção e consolidação do Estado Imperial que se constituiu pós 1822, ensejando, também, o surgimento do “[...] projeto de José Feliciano Fernandes Pinheiro, apresentado a 14.07.1823, para a criação de uma universidade em São Paulo” (PINTO, 1997, p. 12)

Desenvolveram-se, então, discussões parlamentares sobre o tema, abordando pontos essenciais como os propósitos de um curso de Direito no Brasil; seus objetivos e papéis na sociedade brasileira, e os limites de influência da Universidade de Coimbra na definição curricular e metodológica. Nessa fase, marcada pelas ideias liberais que perpassavam o momento histórico da independência, é que “[...] começamos a debater a importância institucional e o significado político dos cursos jurídicos para a organização do Estado nacional brasileiro.” Esses debates permitem, também, visualizar a preocupação com a formação curricular doutrinária do bacharel em Direito. (BASTOS, 1997, p. 36)

O processo de dissolução da Constituinte pelo Imperador, em 04 de novembro de 1823, frustrou os anseios nacionais de um curso jurídico em solo brasileiro. E nem mesmo o Decreto Imperial que, em 09 de janeiro de 1825, criou, provisoriamente, um curso jurídico com sede na cidade do Rio de Janeiro, concretizou aquela aspiração já que esse decreto nunca se cumpriu. Sua grande contribuição à formação dos cursos jurídicos foi seu Estatuto regulamentador elaborado por Luis José de Carvalho e Melo, Visconde de Cachoeira. Em que pesem as restrições ao Direito Pátrio e a preponderância do Direito Romano na proposta curricular, demonstrando uma natureza ideológica mais fechada, tornou-se importante documento balizador dos primeiros cursos jurídicos aqui implantados. (BASTOS, 2000)

Finalmente, em 11 de agosto de 1827, foi promulgada a Lei de Criação dos Cursos Jurídicos no Brasil, denominados Cursos de Ciências Jurídicas e Sociais. O Curso de Direito de São Paulo foi instalado no Convento de São Francisco, em 1º de março de 1828, e o de Olinda, no Mosteiro de São Bento, em 15 de maio de 1828.

Holanda (2007), ao assinalar a importância desses eventos para a nação brasileira, que entra numa nova era e numa nova consciência jurídica, identifica os cursos jurídicos como pontos de referência da evolução social e cultural brasileira. E salienta que, apesar do contexto conservador da época, esses cursos constituíram-se no espaço ideal que favoreceu a circulação de ideias novas, desencadeadoras do fortalecimento da unidade nacional, fundada no contexto do Estado nacional. Além disso, a importância desses cursos na nova realidade se fez sentir pela ruptura que representam com o dogma eclesiástico, de forte influência no Império, assumindo o papel de provedores dos quadros do Estado, e também por oportunizar

várias opções profissionais, como o jornalismo, letras, o magistério, a política. Isso evidencia a crucial importância de que esse momento histórico se revestiu na vida política e jurídica do Brasil Imperial.

Bastos (2000) lembra que o Brasil independente politicamente, e depois também na esfera acadêmica, passou a enfrentar um novo desafio: o de consolidar e manter as duas conquistas, atendendo às necessidades de cada uma. Viabilizar a recém-conquistada independência, mostrava-se fundamental. Foram, então, priorizadas as exigências institucionais, e os cursos jurídicos não se organizaram para atender às expectativas judiciais da sociedade, mas, sim, às necessidades burocráticas do Estado. Desse modo, estruturaram-se e sobreviveram comprometidos com a formação dos quadros administrativos para os cargos superiores do Estado Imperial, em prejuízo do cumprimento de seu papel profissional específico, apesar da predominância técnica e positivista dos currículos.

Essa resumida visão do período histórico que circunda o surgimento dos cursos jurídicos no Brasil permite perceber que os movimentos para sua criação e estruturação têm suas raízes na Faculdade de Direito de Coimbra, onde os jovens brasileiros buscavam sua formação superior, passando a constituir a elite cultural e política nacional.

No entanto, se pode ser inferido sobre a salutar importância que as influências originadas nessas implicações ideológicas liberais tiveram sobre as reivindicações dos primeiros currículos, caracterizando-os com uma gênese liberal (MARTINEZ, 2008), forçosamente é necessário evidenciar os reflexos no ensino jurídico brasileiro originados de históricas deficiências da realidade coimbrã vivida nas salas de aula, notadamente na área pedagógica, para que se possa entender a realidade atual e buscar sua mudança.

De acordo com Medina (2000), no ambiente das faculdades de Direito de Coimbra, predominava o descaso com a metodologia didática, a monotonia das aulas, o verbalismo, a exposição repetitiva, a ausência de criticidade na abordagem dos institutos jurídicos, o que contribuiu para afastar dos estudos jurídicos grandes talentos, ou obrigou outros a buscar no autodidatismo a solução para o seu aprendizado.

Teófilo Braga apresenta Eça de Queiroz como um exemplo de mente brilhante que, após uma “rápida e desalentadora” experiência nos estudos jurídicos, optou pela carreira de cônsul e pela atividade literária.

Segundo o referido autor, o romancista português foi um “cábula”, isto é, um estudante pouco assíduo às aulas e desinteressado das lições. Isso propiciou o que Teófilo Braga identifica como “saúde cerebral” do escritor lusitano, podendo ser descrita como a capacidade demonstrada para reagir:



[...] contra a violência de velhos métodos do tempo do humanismo jesuítico, contra as doutrinas de uma ciência atrasada, onde a superstição do texto histórico nunca foi vivificada por um raio de luz crítica ou filosófica, em que a autoridade do mestre se impõe pelo entono do pedantismo doutoral e pelo terror do apontamento na pauta escolar, que no fim do ano se traduz em reprovação. (BRAGA apud MEDINA, 2000, p. 164)

E como fechamento dessa situação vivida pelos estudantes na Coimbra da época, conclui:

Neste terrível meio acadêmico uns sucumbem e adaptam-se a tudo, outros reagem com pujança, como aconteceu a Antero de Quental e a José Falcão, mas, em geral, adquire-se no meio dessa perversão intelectual hábitos profundos de ironia, e fica-se com uma tendência para o sarcasmo, com uma hostilidade contra tudo que é medíocre, vulgar e chato. E esse é o caráter de Eça de Queirós e um dos seus poderes de estilo. (BRAGA apud MEDINA, 2000, p. 164)

Essa descrição objetiva expor uma panorâmica da realidade do ensino jurídico em Coimbra, base da formação dos nossos juristas até o advento da instalação dos cursos de Direito no Brasil. Embora o predomínio do autoritarismo e da acriticidade que se evidenciava na atividade de ensino nessa época, e cujo reflexo fatalmente era de se esperar na implantação dos cursos de Direito em nosso país, a herança coimbrã revelou-se atenuada quanto ao primeiro aspecto.

O abrandamento do autoritarismo docente, provavelmente, tem por base a vivência da triste realidade do despotismo da cátedra, ou a ânsia de liberdade que animava os brasileiros, ou a preocupação com a formação do espírito nacionalista voltado para os nossos interesses e em sintonia com os florescentes ideais libertadores franceses, ou todos esses aspectos. E apresentava-se como uma consequência lógica do clima libertário.

Mas, a ausência de incentivo e facilitação do debate e da pesquisa não era de se esperar, pois liberdade se conquista com conhecimento, e conhecimento se constrói com liberdade. Porém, ainda que independente, o país continuava com as restrições e limitações características de um regime oligárquico em que o conhecimento construído precisava estar em compasso com os interesses prevalentes. E o ensino repetitivo e acrítico foi assimilado pelos nossos docentes dos cursos jurídicos, utilizando uma metodologia pautada essencialmente na prática discursiva, positivista, dogmática, acrítica, que se arrasta, em grande parte, até os nossos dias.

## 1.2 A atividade docente no ensino jurídico no Brasil

As primeiras disposições sobre a docência nos cursos jurídicos se encontram na Lei de 11 de agosto de 1827, que implantou os cursos jurídicos no Brasil, e em seu art. 2º dispõe sobre a regência das 9 cadeiras que compunham o currículo, determinando a nomeação de 9 lentes proprietários<sup>2</sup> e 5 substitutos. Além disso, no art. 7º da referida Lei, encontramos as diretrizes para a atuação do docente quanto ao material a ser utilizado no desenvolvimento de suas atividades, incumbindo-lhe a escolha, caso inexistisse, ou a obrigação de organizá-lo, observando sempre que as doutrinas estivessem de acordo com o sistema jurado pela nação. Esses compêndios, depois de aprovados pela Congregação, serviriam interinamente, e, aprovados pela Assembléia Geral, seriam impressos e fornecidos às escolas. Os autores dessas obras teriam o privilégio de uso exclusivo por dez anos.

Tal disposição relativa à escolha da bibliografia manteve-se no Decreto de 7 de novembro de 1831, que teve por principal objetivo suspender a aplicação dos Estatutos do Visconde de Cachoeira, adaptando o currículo jurídico e o método de ensino às exigências da Legislação-base de 1827. Com isso se ampliou a autonomia docente dos professores, uma vez que foi abandonada a minúcia com que os Estatutos se referiam ao método, ao programa, à bibliografia e ao roteiro para o ensino das diferentes disciplinas. (BASTOS, 2000, p. 45)

No conjunto de uma nova discussão sobre reforma nos cursos jurídicos, em 1853, a manifestação do Deputado Augusto de Oliveira sobre a interferência do governo e o espírito do patronato que dificultava a seriedade no ensino, é considerada por Bastos (2000) como as primeiras observações sobre a questão docente. Diz ele:

Por mais rigorosos que queiram ser os lentes, se os discípulos apelam para o governo, logo se identifica o patronato... As bases do ensino são duas, principalmente: bom plano de estudos e um bom pessoal. [...] Não tenho ouvido atacar-se seriamente o plano dos estudos; creio que ele não é mau: clama-se contra o pessoal. Mas que providências dão os estatutos do governo a esse respeito? Que meios aplicam eles para que no futuro homens apareçam, que se dediquem seriamente ao magistério? Nenhuma... (BASTOS, 2000, p. 56-57)

<sup>2</sup> Conforme [http://www.unb.br/administracao/reitoria/discursos/2000/estrutura\\_departamental.php](http://www.unb.br/administracao/reitoria/discursos/2000/estrutura_departamental.php) as universidades até os anos 1960 “[...] foram organizadas sob influência da experiência européia, e nelas prevaleciam as *cátedras vitalícias*. Nas cátedras, o Prof. Catedrático concentrava todo o poder. Era geralmente um profissional reconhecido, que também dava aulas. Recebia um salário baixo. Dizia-se que era o *lente proprietário* da disciplina.”

Bastos (2000) salienta ainda que, na história imperial, em nenhum momento houve incentivo a qualquer política voltada à formação do magistério, o que propiciou que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, acabasse por confundir-se não só com os militantes da advocacia, mas, principalmente, militantes da política e parlamentares.

Ainda no Império, o Decreto 7.247, de 1879, que cria os cursos livres, concede excessiva liberdade aos estudantes pela adoção da frequência livre. Configura-se, desse modo, duro golpe à importância do papel do professor do ensino jurídico da época. Desobrigar os alunos de assistirem às aulas denota uma desvalia à atividade docente, como se fora desnecessária a contínua atuação do professor. Com isso, não só a atividade de docência, mas o ensino como um todo parece ter sido desvalorizado, assim como, conseqüentemente, a própria formação profissional oferecida.

Os debates que se sucederam sobre o citado Decreto culminaram com a elaboração do Parecer de Rui Barbosa sobre instrução pública, considerado como um dos mais significativos documentos sobre o ensino jurídico no final do Império. Embora não se insurgisse, em tese, contra o ensino livre, sugeriu limitações à liberdade de frequência, restringindo-a às aulas teóricas, e procurou introduzir métodos e técnicas que levassem o professor a executar e cumprir os programas, evitando que a liberdade e autonomia no ensino tivessem seu sentido deturpado, confundindo-se com não cumprimento do dever. Além disso, afirmava a necessidade de liberdade para professores e alunos discutirem livremente e opinarem sobre os assuntos referentes às matérias lecionadas, uma vez que estas são características inerentes à ciência. Desse modo, o Parecer propunha o domínio de conhecimento que ia além do jurídico positivado para que “[...] viabilizasse a absorção do conhecimento científico como forma especial de se questionar e provocar uma adaptação constante do Estado à ciência” (BASTOS, 2000, p. 108).

Já no período republicano, na reforma do ensino superior estabelecida pelo Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, do Ministro Francisco Campos, observa-se na exposição de motivos alusão à ausência de formação docente quando diz:

O ensino no Brasil é um ensino sem professores, isto é, em que os professores criam a si mesmos, e toda a nossa cultura é autodidata. Faltam-lhe os largos e profundos quadros tradicionais da cultura, nos quais se processam continuamente a rotação e a renovação dos valores didáticos, de maneira a constituir para o ensino superior e secundário um padrão, cujas exigências de crescimento e aperfeiçoamento se desenvolvem em linhas crescentes (BASTOS, 2000, p. 197).

Especificamente com relação aos cursos jurídicos, a exposição de motivos, além de ressaltar a inexistência de qualquer preparo didático dos docentes, qualificava-os (os cursos) como voltados a abstrações filosóficas, sem abrir-se para os novos ramos de estudo jurídico e os novos contextos dos institutos vigentes, como no caso do moderno direito de família e das sucessões. Também orientava para o predomínio da prática no ensino, em detrimento das preleções e conferências, para que a aprendizagem pudesse ocorrer a partir da observação e da prática, o que não era, e até o presente momento não tem sido, característica dominante nos cursos, como evidencia a própria crise que sofre o ensino jurídico brasileiro.

As indicações da reforma Francisco Campos mostraram-se importante momento de reflexão sobre a necessidade da formação docente para a obtenção do ensino desejado. Uma reflexão que se apresentou de forma concreta com a proposta de criação de curso de doutorado, com o desenvolvimento de estudos elevados e pesquisa, para atender a sua finalidade: formar docentes. (BASTOS, 2000)

O grande marco referencial do moderno ensino do Direito é, no entanto, Francisco Clementino de San Thiago Dantas (BASTOS, 1997; GALDINO, 1997), cuja aula inaugural do ano de 1955 na Faculdade Nacional de Direito, no Rio de Janeiro, intitulada “A educação jurídica e a crise brasileira”, representa a principal referência para a comunidade jurídica no que tange à preocupação com o ensino jurídico no Brasil.

Embora as idéias manifestadas nesse evento não tenham gerado resultados imediatos na academia, os principais movimentos de reforma do ensino jurídico tiveram inspiração em San Thiago Dantas, e “[...] bastaria, a atestar sua importância, a quantidade de estudos e releituras, *principaliter aut incidenter tantum*, efetuadas pelos mais importantes estudiosos do tema entre nós.” (GALDINO, 1997, p. 160)

Também Bastos (1997) destaca a importância de San Thiago Dantas para o ensino jurídico, não apenas pelo seu incentivo à pesquisa jurídica, na busca do aprofundamento do conhecimento jurídico fora dos autos e da casuística, mas, principalmente, por ter iniciado a discussão sobre o problema relacionado ao método da reflexão jurídica, seu aprendizado e desenvolvimento. Orientar o aluno a refletir juridicamente sobre os fatos ou sobre a lei, ou como o autor resume: pensar o Código e não apenas pensar com o Código. Isso significa analisar, por exemplo, a relação entre um dispositivo e os preceitos da Constituição Federal para definir a sua validade ou possibilidade de aplicação; ou analisar se o Código é expressivo das teorias jurídicas da época. Para isso, o conhecimento da hermenêutica (técnica de interpretação) é fundamental, exigindo mais do que simples interpretação gramatical: o apoio

da interpretação histórica, lógica, sociológica e linguística. Sua grande mensagem, portanto, é: como se deve ensinar Direito?

Essa preocupação está estampada na aula magistral, já citada, em que San Tiago Dantas toca o cerne da questão relativa à crise que o país vivenciava na época, concluindo sobre a responsabilidade da classe dirigente, em vista da incapacidade de responder às demandas sociais. E, após considerar a Universidade como o espaço de reabilitação da sociedade, identifica a cultura jurídica como de fundamental importância nesta virada cultural. Mas observa que, embora o objetivo da educação jurídica seja a resolução dos conflitos sociais, a faculdade não prepara para esse trabalho. Isso, como consequência de aulas expositivas de institutos e normas muito distantes da realidade social e do desenvolvimento do raciocínio jurídico indispensável à concretização do objetivo a que se propõe: solução para os conflitos sociais. Para alterar tal situação vigente no ensino jurídico, apresenta propostas metodológicas em que o estudo sistemático e descritivo dos institutos jurídicos deixam de ocupar o plano principal do ensino. O *case system* é proposto em substituição às aulas expositivas, auxiliando, assim, a formação do raciocínio jurídico e a necessária ligação com as relações sociais. Enfatiza, também, num claro atendimento aos reclamos do mercado de trabalho, a necessidade de especialização do bacharel, a qual considera ser atendida com o oferecimento de um currículo flexível que permita a escolha dentre vários ramos do saber jurídico. Conclui salientando a importância da simplificação das formalidades, e a máxima ampliação da liberdade de ensinar e estudar como indispensáveis à concretização da reforma pretendida. (SAN TIAGO DANTAS, 1975, p. 71-108)

Em momento mais recente, a Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, nomeada pelo MEC em março de 1993, recebeu a incumbência de apresentar proposta concreta para a solução da crise no ensino jurídico.

Os trabalhos orientaram-se no sentido de dar voz aos envolvidos no processo de ensino: professores e alunos. Os trabalhos culminaram com a realização, em Brasília, nos dias 06 e 07 de dezembro de 1993, do Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos, para tratar do tema *Elevação de qualidade e avaliação*.

Considerando a pretendida abordagem desse item, centrada na atividade docente, em especial a preocupação evidenciada ao longo das reformas relativas ao ensino jurídico, considero importante citar os itens do relatório final afetos à qualidade do ensino, uma vez que intimamente ligados à atividade docente, e algumas propostas complementares diretamente relacionadas ao ponto abordado.

O relatório indicou os seguintes tópicos nos quais as estratégias e práticas deveriam se embasar para uma melhoria de qualidade do ensino:

1. Incentivar nos cursos jurídicos a organização de uma estrutura de ensino crítico que aumente as fontes de informação sobre as situações sociais e políticas onde o direito deve atuar;
2. Estimular a elaboração de um projeto pedagógico democrático em que as experiências do saber empírico sobre o direito sejam consideradas como reserva estratégica para a construção do saber científico sobre o direito real;
3. Realização de seminários palestras, estudo dirigido com discussão de textos e casos;
4. Criação de um Centro Pedagógico onde a análise e a avaliação sejam adotadas como instrumentos na elaboração de um projeto pedagógico;
5. Maior intercâmbio entre as instituições de ensino de direito e entre seus corpos docente e discente visando não apenas aprofundar o conhecimento científico, mas também compartilhar experiências que possibilitem melhorias na formação didático-pedagógica do corpo docente (BRASIL, 1993).

Como propostas complementares, mas intimamente ligadas às anteriores, saliento:

1. Devem ser propiciadas condições para a qualificação e capacitação do corpo docente segundo os parâmetros indicados:
  - 1.1 Recomenda-se a titulação acadêmica do corpo docente para o exercício do magistério, sendo fundamental que se exija dos professores pelo menos curso de especialização na impossibilidade de Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu;
  - 1.2 Recomenda-se a frequência a curso de formação pedagógica a todos os professores, oferecidos ou não pela instituição, inclusive aos portadores de títulos de Mestre ou Doutor;
  - 1.3 Recomenda-se a adoção de um plano permanente de capacitação docente dos cursos jurídicos visando seu contínuo aperfeiçoamento. O corpo docente deve estar com um mínimo de 30% (trinta por cento) de doutores, mestres e docentes capacitados em cursos de aperfeiçoamento, devendo ser considerada a proporção dos formados em cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu para os demais (BRASIL, 1993).

Em continuidade, a Portaria MEC nº 1.886/94, que determinou novas diretrizes para os cursos de direito, teve como elementos fundantes aspectos há muito discutidos como pontos essenciais na definição de um novo perfil de curso jurídico voltado para a resolução de conflitos sociais, e não apenas para o conhecimento e aplicação da norma.

Constituem-se pressupostos:

- a) o rompimento com o positivismo normativista;
- b) a superação da concepção de que só é profissional do Direito aquele que exerce atividade forense;
- c) a negação de auto-suficiência ao Direito;

- d) a superação de educação como sala de aula; e
- e) a necessidade de um profissional com formação integral (interdisciplinar, teórica, crítica, dogmática e prática). (RODRIGUES, 2005, p. 97).

Essa profunda alteração indicada exigia uma atenção mais objetiva com relação à formação dos professores para que se pudessem operar as mudanças pretendidas, uma vez que a busca de transformação de mentalidade, e não apenas de alterações estruturais, efetiva-se a partir do professor e passa necessariamente pela sua formação, não apenas técnica, mas também pedagógica e ética. A Portaria, porém, silenciou com relação a esse aspecto, restando as recomendações complementares apresentadas no relatório final da Comissão de Especialistas do Ensino de Direito-MEC. Essas recomendações só subsidiariamente seriam utilizadas pelas instituições, de acordo com seus interesses e/ou possibilidades.

Rodrigues (2005) sintetiza os propósitos da Portaria MEC nº 1.886/94 e sua ineficácia em atingi-los, ao dizer:

As mudanças por ela introduzidas buscaram, em tese, ser um canal através do qual se pudesse modificar a própria mentalidade ultrapassada e rançosa presente hegemonicamente nos cursos de Direito nacionais. Ela pressupunha, nesse sentido, uma autocrítica e um deslocamento que nem todos os partícipes desse ensino estavam dispostos a dar. Isso fez com que a reforma em muitos aspectos e instituições, fosse meramente formal e, portanto, efetivamente inexistente (RODRIGUES, 2005, p. 97).

Acrescento que demonstrou, também, a necessidade de se investir na formação do professor e na constituição de uma identidade docente, como elementos essenciais ao seu envolvimento na quebra do modelo hegemônico de ensino, ainda arraigado na histórica matriz pedagógica do modelo coimbrão, pautado no positivismo, na acriticidade, na repetição, alimentado por uma postura docente que oscila entre o autoritarismo e o *laissez-faire*.

Ao analisar a atividade docente em Direito no Brasil, Carlini (2007) também salienta a ausência de uma sinalização que evidencie, nos recentes documentos que tratam da regulamentação do ensino do Direito, a importância da formação dos professores para que possam compreender com maior amplitude as características e possibilidades da atuação docente.

Sem dúvida, assim como a revogada Portaria MEC nº 1.886/94, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 também não abordou esse aspecto, embora tenha definido onze elementos estruturais essenciais ao projeto pedagógico dos cursos. É importante lembrar que a concretização das definições nele contidas estão intrinsecamente ligadas à atividade docente,

e, por conseguinte, à formação que esse docente possui, seus conhecimentos (técnicos e pedagógicos), sua visão de processo ensino-aprendizagem, o envolvimento que tem com sua atividade de professor, como se vê nessa tarefa de ensinar.

Referindo-se ao perfil de graduando, a citada resolução enfatiza que deverá ser assegurada sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Como suporte à constituição desse perfil, no art. 4º são definidas competências e habilidades desejadas do profissional do Direito, em que se sobressaem aspectos relacionados à linguagem, à hermenêutica e à metodologia jurídica, à pesquisa e à atuação técnico-jurídica.

Também é importante ressaltar que no Projeto Pedagógico devem estar explicitados os mecanismos através dos quais serão operacionalizados os elementos estruturantes. No rol enumerativo, destaco o planejamento do processo de ensino-aprendizagem, a interdisciplinaridade e a teoria e prática, que envolvem diretamente a atuação docente necessitando de conhecimentos específicos para a sua concretude.

Essas determinações, em especial referentes ao perfil, evidenciam que a Resolução CNE/CES nº 9/2004 projeta um novo modelo de profissional, o que exige direcionar o ensino também para o desenvolvimento de competências e não somente para a apreensão de conteúdos.

Porém, apesar da evidente necessidade de conhecimentos específicos por parte do professor, nenhuma diretriz foi apresentada quanto à necessidade de os cursos incluírem objetivamente em seus projetos pedagógicos, como os professores serão capacitados para trabalhar em favor dessa verdadeira mudança paradigmática que se busca quanto ao ensino jurídico, embasado na criticidade, na reflexão, na autonomia intelectual, consubstanciado no perfil de egresso perpassado pela dimensão cidadã.

A preocupação centra-se, como deveria, no perfil do egresso, esquecendo, porém, que a sua constituição está intimamente ligada ao perfil do corpo docente do curso.

A importância da preparação do corpo docente é destacada por Aguiar (2004), quando analisa o ensino jurídico e a contemporaneidade como o ponto central de qualquer instituição educacional, considerando que “[...] os professores são a alma da escola, a fonte dialogal e de efervescência intelectual e existencial dos estudantes, os estimuladores de transformações, os



formadores de cabeças pensantes e de corações sensíveis” (AGUIAR, 2004, p. 224). E o autor alerta para a importância do investimento na qualificação científica e pedagógica dos docentes, pois quando sob condições não favoráveis, pode ocorrer o contrário. Ou seja:

Eles, se não qualificados, se não apoiados pelas instituições onde trabalham, serão agentes do monólogo, da repetição incriativa, da formação de existências pífias e de corações insensíveis, tutores dos preconceitos e das dominações, das noções sem fundamento sólido e do entendimento do mundo como linear, sem novidade e sem mistério (AGUIAR, 2004, p. 224).

No ensino jurídico é histórica a relação com o positivismo, a acriticidade e o dogmatismo, assim como a resistência dos professores em abandonar a prática docente que reafirma e fortalece tal relação. Essa prática caracteriza-se, principalmente, pelo predomínio da exposição oral, geralmente atrelada à leitura e à interpretação superficial dos códigos, reduzindo o fenômeno jurídico ao fenômeno normativo, gerando um verdadeiro “[...] estado de indigência jurídica [...]” (MELO FILHO, 1996, p. 56).

Concentram-se na transmissão de informação legal que, com a modificação da lei, acaba por esvaziar-se o conhecimento daquele que o adquiriu por esse meio. É a circunscrição da Ciência do Direito à mera Ciência do Direito estatal, positivado. Aliado a essa visão positivista-normativista do ensino jurídico, o isolacionismo dos professores no desenvolvimento da prática docente, gerado em parte pela compartimentalização do conhecimento, com o advento do cartesianismo, em parte pela dificuldade de conciliar as atividades docentes com as demais atividades particulares, colabora para que seja mantido esse estado de coisas, na medida em que não favorece a necessária atuação interdisciplinar.

Tal contexto em que se desenvolve o ensino jurídico não se mostra propiciador das mudanças preconizadas pelas diretrizes curriculares, e desejada por grande parte da comunidade jurídica, como evidenciam os movimentos de estudo da crise que assola os cursos de Direito.

O perfil definido para o egresso, caracterizado por uma sólida formação geral, humanista e axiológica, e pelo desenvolvimento de determinadas habilidades e competências, exige o mesmo do professor, já que também é um profissional jurídico, acrescido de habilidades e competências específicas da atividade docente.

Nesse sentido, Carlini (2007), ao estabelecer uma relação entre as exigências para o perfil de aluno, contidas na Resolução CNE/CES nº9/2004 e o professor, como sujeito diretamente envolvido na efetivação desse perfil, salienta:

Esses atributos todos somente poderão ser alcançados por alunos que tenham construído uma relação ensino-aprendizagem com um profissional que seja, ele também, portador de sólida formação humanista e axiológica, capacidade de análise, valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, com postura reflexiva, visão crítica e todas as demais exigências que a lei contemplou. (CARLINI, p. 330-331)

Carlini (2007), reconhecendo a ausência de preparação formal para a docência no ensino do Direito, considera ser difícil o desenvolvimento dessas competências e habilidades nos alunos, se os professores não possuírem sólida e cuidadosa formação docente, cuja base esteja firmada em valores e conhecimentos criticamente construídos. E salienta que não será a manutenção da prática amplamente adotada de leitura da legislação que irá permitir o alcance do que a normatização preconiza. A autora conclui manifestando sua preocupação com a ausência de disposições nas diretrizes curriculares quanto a esse aspecto, entendendo ser “[...] temerário que a própria legislação não tenha se atentado para a necessidade de preparação de docentes para o ensino de direito” (CARLINI, 2007, p. 331).

Assim, podemos estar fadados ao fracasso, representando as diretrizes curriculares, como foi a Portaria MEC nº 1.886/94, mais uma tentativa que se resume no formalismo, e, portanto, na inexistência da mudança pretendida.

Desse modo, trabalhar a formação docente e sua relação com a identidade docente dos professores de Direito, apresenta-se como ponto fundamental para o realista embate que deve ser travado.

### **1.3 A base legal: diretrizes curriculares**

A análise do aspecto sociológico da educação conduz à constatação de que “[...] a educação é a manifestação cultural que, de maneira sistemática e intencional, forma e desenvolve o ser humano.” (MOTTA, 1997, p. 75)

As mudanças comportamentais por que o indivíduo passa nesse processo de humanização apontam dimensões sociais e individuais, pois o capacitam a tomar consciência de si mesmo e da importância de sua ação para a coletividade ao interferir produtivamente no meio.

Embora não deva ser atribuído exclusivamente à educação o poder de determinar os rumos de uma sociedade, apesar de sua estreita relação com a cultura a que serve, é inegável sua fundamental importância para o surgimento do cidadão e, conseqüentemente, das bases da sociedade por ele constituída.

A propósito do assunto, Pontes de Miranda (1953) enfatizando as vantagens da educação do povo, observou que o valor do Estado, do país, só pode ser otimizado, aumentando o valor dos indivíduos. E que o recebimento desta é direito perante o Estado, direito público subjetivo, e não ato voluntário deixado ao arbítrio do Estado.

A educação, portanto, por se tratar de uma prerrogativa inerente à própria condição de pessoa humana e de cidadão, é um direito de todos. É o que dimensiona o direito fundamental à vida. Nesse sentido:

Preservar-se a vida sem que ao mesmo tempo, se criem condições para que o indivíduo desenvolva e atualize todas as suas potencialidades, mais que um absurdo lógico, é uma claudicação moral. Manter-se o indivíduo vivo sem que se lhe garantam as possibilidades de realizar os seus anseios naturais é assegurar uma expectativa de antemão frustrada. Mesmo porque o direito à vida não se cinge à preservação biológica, mas se estende aos valores psicológicos, sociais, políticos e morais, que, sem um mínimo de educação, não chegarão a existir para o ser humano (DI DIO, 1982, p. 88).

Esse direito à educação, insculpido no art. 205 da Constituição Federal, não deixa dúvida de que cabe ao Estado assegurá-lo, embora chame a essa tarefa a família e a sociedade.

Além disso, a panorâmica jurídico-legal mostra-se clara quanto ao direito do cidadão a um ensino de qualidade e a preocupação em que seja assegurado esse direito. A própria Constituição Federal ao dispor, no seu art. 206 sobre os princípios gerais com base nos quais o ensino será ministrado, deixa evidente que sua preocupação não se atém apenas em assegurar a todos o direito à educação. Vai além, determina em seu inciso VII a garantia de padrão de qualidade do ensino oferecido, elemento essencial para que se concretize a educação pretendida que propicie o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 2008, art. 205)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer em seu art. 3º, IX, a garantia de padrão de qualidade como um dos princípios-base do ensino ministrado, reconhece e enfatiza a importância já destacada constitucionalmente.

Além da qualidade já mencionada, outros dois princípios gerais dispostos pelo art. 206 estão intimamente ligados à definição das diretrizes curriculares: “[...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...]”

Esses três princípios demonstram que está resguardada pela Lei Magna a garantia à liberdade e ao pluralismo, ou seja, à flexibilidade na elaboração das propostas pedagógicas, observados os limites impostos pelos padrões de qualidade a serem exigidos mediante processos avaliativos oficiais.

Conforme relata Rodrigues (2005), considerando a competência legal atribuída pela Lei nº 9.131/95 à Câmara de Ensino Superior, do Conselho Nacional de Educação, e o atendimento aos princípios constitucionais e às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para a educação superior, foi iniciado em 1997 o trabalho de construção dos parâmetros gerais para subsidiar a elaboração das diretrizes curriculares em todas as áreas da educação superior. Em janeiro de 2001, com a aprovação pelo Congresso Nacional da Lei nº 10.172/01, e com ela o Plano Nacional de Educação (PNE), cumpriu-se determinação expressamente prevista no art. 214 da Constituição Federal. O plano aprovado, no que concerne à educação superior, no subitem 4.3, determina no item 11:

Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas de estudos oferecidos pelas diferentes instituições de educação superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem. (BRASIL, 2001)

Assim, a partir da aprovação do PNE, as diretrizes curriculares e a flexibilidade a elas atribuídas tornaram-se disposições legais, claramente definidas, e não mais fruto de interpretação legislativa.

Nas diretrizes curriculares dos cursos de Direito observa-se a flexibilidade e a preocupação com a qualidade, principalmente quando da disposição do perfil de egresso e da previsão de sua concretização, através da estruturação básica apresentada para a organização do projeto pedagógico.

### 1.3.1 Perfil de egresso

Como demonstra a contínua e crescente preocupação com a qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, o perfil de egresso calcado no tecnicismo, na acriticidade e no dogmatismo há muito não atende às necessidades da sociedade a que esses profissionais se destinam.

Na origem da instalação dos cursos jurídicos, o objetivo era aparelhar o Estado atendendo às suas necessidades administrativas e oferecendo condições de fortalecimento da incipiente liberdade conquistada. Contudo, a marcha da história e do desenvolvimento nacional e mundial colocou os cursos jurídicos diante da premente necessidade de se reestruturarem para atender aos reclamos da realidade social, econômica e ambiental que se avizinhava.

A Constituição Federal de 1988, ao abrir novos espaços e prever novos institutos de interesse social, constituiu-se no “divisor de águas” entre o profissional oferecido à sociedade, e o que ela passava a exigir. Desse modo, tornou-se imperativo ao profissional da esfera jurídica a capacidade de transitar pela pluralidade de dimensões (sociológica, econômica, psicológica, cultural, histórica) que permeiam a realidade social e se refletem no fenômeno jurídico. Essa concepção tem como foco um profissional com sólida formação técnico-humanista, um profissional-cidadão.

Nesse sentido, discussões foram travadas no meio acadêmico e das entidades profissionais, originando talvez a mais contundente mudança com relação ao ensino jurídico, até aquele momento, representada pela edição da Portaria MEC 1.886/94.

A partir daí, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, ditadas pela Resolução CES/CNE nº 9/2004, alicerçadas nos avanços conquistados pela supracitada portaria, e em novas discussões agregadas por diversas contribuições, traçaram o perfil de graduando, no seu art. 3º, que dispõe:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Com base nessa disposição o art. 4º prevê um elenco de competências e habilidades que podem ser agrupadas como segue:

- a) competências e habilidades pertinentes a questão da linguagem (leitura, compreensão, redação, correta utilização terminológica, etc.);
- b) competências e habilidades vinculadas, de forma ampla, às questões da hermenêutica e da metodologia jurídica (interpretação e aplicação, utilização do raciocínio lógico e da reflexão crítica, adequada utilização do Direito e suas fontes, domínio de tecnologias e métodos, etc.);
- c) competências e habilidades voltadas à questão específica da pesquisa (pesquisa e utilização das diversas fontes do Direito); e
- d) competências e habilidades relativas, de forma mais imediata, ao agir profissional dos operadores do Direito (adequada atuação técnico-jurídica, capacidade de julgar, de tomar decisões e de mediar conflitos, etc.) – destaque-se que esse último conjunto de habilidades pressupõe, necessariamente, os demais (RODRIGUES, 2005, p. 172).

Além disso, os cursos deverão em seus Projetos Pedagógicos abranger também a sua vocação, conforme explicitado na Resolução CNE/CES nº 9/2004, art. 2º, §1º, II. E

considerando que tal vocação dependerá de especificidades a serão definidas caso a caso, habilidades específicas serão agregadas, por serem necessárias ao profissional que pretendem formar.

Essa definição do perfil de egresso apresenta-se como o resultado de uma árdua trajetória na busca de qualidade e de coerência da formação oferecida nos cursos de Direito com os anseios da sociedade. Assim, o perfil projetado sintetiza as características essenciais necessárias a um profissional preparado para intervir na realidade jurídico-social, há muito apontadas por Rui Barbosa, a quem se deve a primeira manifestação da importância de incluir a Sociologia nos currículos dos cursos jurídicos, e a San Tiago Dantas, entre outros. Um profissional capaz de transitar nas diferentes áreas do conhecimento para enfrentar as questões socioambientais que a atualidade apresenta.

#### **1.4 O Curso de Direito da FURG**

##### **1.4.1 Trajetória histórica e articulação com a filosofia e política institucional**

A Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua, uma das bases do surgimento da Universidade do Rio Grande, foi autorizada a funcionar em 1960, e constituiu-se na origem da atual Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

Acompanhando o contexto educacional da época, a Faculdade formava bacharéis em Ciências Jurídicas e Sociais, sob regime anual, com um corpo de disciplinas distribuído em cinco séries. A formação era genérica, sem a definição de uma identidade específica com relação ao perfil do seu egresso. Apesar disso, a ênfase na abordagem de determinados conteúdos programáticos de Direito Comercial já deixava perceber uma preocupação com as questões relacionadas à área marítima, como, por exemplo, ao tratar de depósito era salientado, além do depósito bancário, do depósito em armazéns, também o depósito em trapiches.<sup>3</sup>

Ao longo das alterações curriculares, esse enfoque para as questões marítimas foi se acentuando com o surgimento de disciplinas como Direito Comercial Marítimo e Aéreo (1972), com posterior alteração para Direito Comercial Marítimo, e a disciplina Direito do Mar (1992).

---

<sup>3</sup> Conteúdo programático de Direito Comercial que integra o processo de reconhecimento da Faculdade de Direito “Clóvis Beviláqua”.

Em 1996, com a finalidade de atender às disposições da Portaria do MEC, nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que fixou as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, foi implantada uma ampla alteração curricular aprovada pela Deliberação nº 051/95, do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão - COEPE. Essa reformulação, além de atender às disposições emanadas da citada Portaria, tem sua importância ressaltada pelo fato de, explicitamente, definir a vocação do curso para as áreas marítima e ambiental, com ênfase nas peculiaridades e necessidades regionais e locais.

Para implementar essa decisão foram criadas as disciplinas Legislação Pesqueira e Portuária, Direito Ambiental, e Direito da Integração que, somadas às existentes Direito Comercial Marítimo e Direito do Mar, deram suporte a um núcleo vocacional voltado para as áreas em questão. Dessa forma, concretizou-se a tendência que se iniciara com a Faculdade de Direito Clóvis Beviláqua.

Revogada a Portaria 1886/94, pela Resolução nº 9/04 do Conselho Nacional de Educação, que instituiu as diretrizes curriculares para os cursos de Direito, exigiu-se nova reformulação curricular, embora, ressalte-se, a organização do curso já contemplava muitas das orientações do novo regramento.

Apesar dessas alterações, manteve-se a vocação inicial, agora com maior abrangência, incluindo não só aspectos atinentes às questões marítimas, mas ao meio ambiente e aos direitos fundamentais.

Essa vocação, construída a partir de enfoque dado a conteúdos de disciplina da primeira matriz curricular, apresenta consonância com a filosofia e política da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, que assume como vocação institucional o Ecossistema Costeiro, conforme Resolução 014/87 do Conselho Universitário.

Para o alcance da vocação assumida pela FURG foram traçados objetivos institucionais; estratégias gerais de ação e estratégias setoriais de ação quanto ao ensino, à pesquisa e à extensão, contexto em que a indissociabilidade é destacada, e ressaltada sua importância na criação de:

[...] condições para que o homem seja participante, criativo, crítico e responsável diante dos problemas socio-econômicos, filosóficos, culturais, artísticos, tecnológicos e científicos, tornando assim a universidade mais voltada para os problemas nacionais, regionais e comunitários, propagando e aumentando o patrimônio cultural e intelectual da humanidade. (UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE, 1987, p. 9)

Os objetivos expressam essa intenção e são assim definidos:

- a) Buscar a educação em sua plenitude, despertando a criatividade e o espírito crítico e propiciando os conhecimentos necessários à transformação social;
- b) Formar homens cultural, social e tecnicamente capazes;
- c) Promover a integração harmônica entre o homem e o meio ambiente. (UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE, 1987, p. 17)

Em documento que apresenta à comunidade universitária o detalhamento da filosofia e política de ensino, pesquisa e extensão da FURG (UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE, [s.d.]), percebe-se a preocupação tanto em construir uma identidade institucional que a diferencie das demais universidades brasileiras, como o estabelecimento de uma estreita relação de colaboração com a comunidade em que está inserida. Contextualizando as definições institucionais, aborda as implicações da presença humana no ecossistema costeiro e chama atenção para os prejuízos que podem advir ao meio ambiente (incluído o ser humano) de ações que, comprometendo a sobrevivência do meio, lesam o direito de bem-estar das gerações futuras. Destaca, também, a importância do papel unificador que a filosofia da Instituição desempenha na comunidade universitária, refletindo-se sobre a comunidade social, ao definir que “[...] a partir da filosofia geral podem ser estabelecidas políticas coerentes a serem aplicadas no estudo de situações reais e específicas, capazes de colaborar para a melhoria das condições de vida das comunidades às que a Universidade tem o dever de servir.” (UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE, [s.d.], p. 17) Nesse mesmo documento, a consonância da vocação do Curso com a vocação institucional é indicada, entre outros pontos, quando, ao identificar a importância do papel extensionista das diferentes áreas do conhecimento, menciona: “O Direito do Mar é assunto atualíssimo, e especialistas nesse ramo, ainda em número tão reduzido no Brasil, serão necessários para dar o indispensável suporte jurídico ao convênio das Nações Unidas, do qual nosso país é signatário.” (UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE, [s.d.], p. 17)

Atualmente, a vocação específica definida no Projeto Pedagógico do Curso de Direito indica um alargamento de sua abrangência ao direcioná-la para os direitos fundamentais e o ambiente, em perfeita sintonia com a filosofia e política institucional.

## 1.4.2 O Projeto Pedagógico do Curso

### *1.4.2.1 Objetivos, procedimentos, principais proposições do Curso*

O Curso de Direito da FURG tem sua qualidade destacada nas avaliações a que tem sido submetido, tendo recebido distinção da Ordem dos Advogados do Brasil por se encontrar entre os quatro recomendados no Estado do Rio Grande do Sul.



A formação de bacharéis efetivamente comprometidos e preparados para assumir o papel de agente constitutivo e modificador da sociedade representa a sua meta, ou seja, a busca é de um bacharel que, além de operador jurídico-político seja cidadão<sup>4</sup> envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 15)

O perfil de egresso traduz essa preocupação, quando elenca seus elementos constitutivos:

- a) sólida formação geral, humanística e axiológica, teórica e prática;
- b) capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica;
- c) adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais;
- d) postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania;
- e) formação básica e instrumentos específicos para a atuação na defesa dos Direitos Fundamentais e do Meio Ambiente, sem prejuízo da formação geral adequada ao exercício das diferentes profissões jurídicas. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 16)

Como suporte à efetivação do perfil traçado são definidas as seguintes competências e habilidades:

- a) leitura, análise, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- b) interpretação e aplicação do Direito no âmbito individual e social;
- c) pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- d) produção criativa do Direito;
- e) adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- f) correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito – com clareza, precisão e propriedade – fluência verbal e riqueza de vocabulário;
- g) utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

<sup>4</sup> Com a abrangência que extrapola os limites do universo composto pelas pessoas detentoras de direitos políticos, como Clave (1993) menciona: O conteúdo do termo cidadão, vamos tomá-lo em sua dimensão dialética, para identificar o sujeito, aquele ser responsável pela história que o envolve. Sujeito ativo da cena política, sujeito reivindicante ou provocador da mutação do direito. Homem envolto nas relações de força que comandam a historicidade e a natureza da política. Enfim, queremos tomar o Cidadão como ser, sujeito e homem a um tempo. O cidadão é o agente reivindicante possibilitador, na linguagem de Lefort, da floração contínua de direitos novos. (p. 16)

- h) compreensão interdisciplinar do Direito e dos instrumentos e técnicas para a sua aplicação à realidade individual e social;
- i) julgamento e tomada de decisões;
- j) equacionamento de problemas em harmonia com as exigências sociais, inclusive mediante o emprego de meios extrajudiciais de prevenção e solução de conflitos individuais e coletivos;
- k) domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito em geral e mais especialmente dos Direitos Fundamentais e Ambientais constantes do brasileiro contemporâneo, assim como inseridos no contexto da sociedade global. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 17)

O Projeto Pedagógico do Curso apresenta como concepções e objetivos gerais:

O objetivo geral do curso é a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e interações entre o espaço estatal e o não estatal; que se percebam partícipes do processo de construção do direito e da sociedade e que, sem prejuízo de sólida formação geral, pautados em valores éticos, sociais e humanísticos estejam capacitados à atuação político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, ainda, atendendo à sua vocação específica, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial os Direitos Fundamentais e o Meio Ambiente. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 18)

O detalhamento dessa diretriz se encontra nos seguintes objetivos específicos:

- a) formar cidadãos críticos conscientes de seu papel social e profissional, aptos para entenderem o contexto econômico-social e político-jurídico e atenderem às demandas sociais e do mundo atual, onde o Direito é produto da sociedade, mas, também, instrumento transformador;
- b) proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundados na valorização do meio ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha como finalidade básica a realização plena da democracia, o bem comum e o desenvolvimento econômico sustentável;
- c) formar profissionais aptos à atuação político-jurídica a partir do exercício das diferentes atividades das carreiras jurídicas de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade e do Direito;
- d) propiciar ao aluno formação técnico-jurídica adequada, permitindo sua capacitação para o exercício das diferentes profissões jurídicas com ênfase na defesa dos Direitos Fundamentais e do Meio Ambiente, sem prejuízo de conferir-lhe a formação geral adequada que possibilite prosseguir nos estudos em outros horizontes;
- e) permitir ao aluno refletir sobre os critérios de criação, interpretação e fundamentação das decisões na perspectiva interna e global do sistema jurídico;
- f) promover interdisciplinaridade como pressuposto fundamental da formação e da atuação político-jurídica contemporânea, e da compreensão da

realidade e do fenômeno jurídico para buscar compreender e atuar num mundo concebido de forma integral;  
 g) permitir ao aluno acesso a outras disciplinas específicas, jurídicas ou não, capazes de aprofundar a formação específica e preconizada para o Curso. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 18-19)

O Curso, que pretende atender com qualidade diferenciada as demandas gerais do bacharelado em Direito, elegeu como vocação específica os direitos fundamentais e o ambiente, cuja implementação é buscada:

- a) Pela inserção, transversalmente, de conteúdos da temática vocacional nas disciplinas de formação geral que assim o permitam;
- b) Pelo oferecimento de um grupo de disciplinas obrigatórias especificamente relacionadas à temática vocacional:
  - 1) Direitos Fundamentais no Estado global;
  - 2) Direito Ambiental;
  - 3) Direito do Mar;
  - 4) Direito da Navegação, portuário e da Pesca.
- c) Pelo oferecimento de um grupo de disciplinas optativas especificamente relacionadas à temática vocacional:
  - 1) Direito processual Constitucional;
  - 2) Ecologia Básica para juristas;
  - 3) Direito da Criança, do adolescente e do idoso;
  - 4) Direito do Consumidor;
  - 5) Direito Previdenciário;
  - 6) Direito da Integração (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 20)

Pelos aspectos do Projeto Pedagógico do Curso, acima exposto, observa-se que a proposta apresentada se caracteriza por apoiar-se em uma concepção de profissional do Direito que transcende a formação técnica, para incorporar uma dimensão cidadã à sua atividade, assumindo o papel de agente na busca de solução para os graves problemas sociojurídicos que afligem a sociedade, destacando-se os ligados ao meio ambiente.

#### *1.4.2.2 A interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico*

A forma de realização da interdisciplinaridade, elemento essencial à estruturação dos Projetos Pedagógicos, conforme dispõe as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, em seu art. 2º, § 1º, IV, está relacionada aos conteúdos e atividades que atendem a quatro eixos interligados de formação, indicados no item 4 do Projeto Pedagógico do Curso, conforme explicitado abaixo:

#### 4.1. Eixo de Formação Fundamental

O Eixo de Formação Fundamental objetiva proporcionar ao discente uma estrutura básica de conhecimentos teóricos integrados com outras áreas do saber visando a formação de consciência crítica e reflexiva do fenômeno jurídico-social, no contexto das seguintes matérias:

- < Introdução ao Direito
- < História do Direito
- < Teoria do Estado
- < Fundamentos do Direito constitucional
- < Ciência Política
- < Economia
- < Filosofia
- < Sociologia
- < Psicologia
- < Ética geral e jurídica
- < Antropologia Filosófica
- < Metodologia Científica
- < Comunicação Jurídica

#### 4.2. Eixo de Formação Profissional

O Eixo de Formação Profissional objetiva proporcionar, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação dos diversos ramos do Direito estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil, e suas relações internacionais, no contexto das seguintes matérias:

- < Direito Constitucional
- < Direitos Fundamentais
- < Direito Civil
- < Direito Penal
- < Direito do Trabalho
- < Direito Administrativo
- < Direito tributário
- < Direito processual civil
- < Direito processual penal
- < Direito processual do trabalho
- < Direito Empresarial
- < Direito Internacional
- < Direito Ambiental
- < Direito costeiro e do Mar

#### 4.3. Eixo de Formação Prática

O Eixo de formação prática tem por objetivo proporcionar ao discente a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, aportando-lhe vivência no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto, realizando-a através dos seguintes componentes curriculares:

- a) Estágio Curricular Supervisionado: que além das atividades das disciplinas Prática Jurídica I e II ordenará as práticas externas.
- b) Atividades Complementares: que ordenará a participação em eventos internos e externos.
- c) Trabalho de Curso: que ordenará as atividades voltadas à elaboração e defesa de Monografia.

#### 4.4. Eixo de Formação Complementar Vocacional

O Eixo de Formação Complementar Vocacional objetiva uma estrutura básica de conhecimentos teóricos específicos que se acrescem à formação fundamental visando uma postura crítica e reflexiva relacionada ao Direito e à vocação institucional. É complementar porque não dispensa o enfoque vocacional mantido nos demais conteúdos programáticos. E, implementa-se através das seguintes disciplinas:

- < Direitos Fundamentais no estado Global
- < Direito processual Constitucional
- < Direito do Mar
- < Direito Ambiental
- < Direito da Navegação, Portuário e da Pesca
- < Ecologia Básica para Juristas (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 22-24)

Observa-se, porém, que o item 4 e seus subitens, na verdade reporta-se ao art. 5º, das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, transcrevendo o que ele dispõe sobre os conteúdos e atividades que deverão integrar os eixos interligados de formação exigidos no Projeto Pedagógico e na organização curricular do curso.

Objetivamente, então, não está atendido o mecanismo de operacionalização do Projeto Pedagógico, claramente disposto nas Diretrizes Curriculares sob a indicação de elemento estruturante: as formas de realização da interdisciplinaridade.

Da análise do documento emerge, também, a constatação de inexistência da concepção de interdisciplinaridade adotada, o que auxiliaria a comunidade do Curso a definir estratégias sob a mesma orientação.

#### *1.4.2.3 A formação docente no Projeto Pedagógico*

A definição de perfil dos egressos e os objetivos gerais e específicos, assim como a estruturação do Curso em eixos interligados, indicam a criticidade, a reflexão e a interdisciplinaridade como fundamentais para a formação do profissional-cidadão que o Curso pretende. No entanto, não há, na estruturação do Projeto Pedagógico, a individualização de um elemento que trate especificamente da formação do professor e que dê suporte ao desenvolvimento do perfil desejado.

A única referência à formação dos professores para o desempenho de sua função docente pode ser inferida do disposto no item 7, que trata dos modos de integração entre teoria e prática, quando diz:

A integração entre teoria e a prática começa com o preparo do corpo docente – notadamente dos professores que ministram as disciplinas do Eixo de

Formação Profissional – para utilizar-se, no seu mister, de instrumentos aptos à transportarem a teorização para situações reais, o que se dá mediante a referência a casos reais e em concreto e a atribuição de trabalhos de pesquisa aos discentes. A experiência profissional dos docentes, e no mínimo a sua atualização acerca dos posicionamentos judiciais, é de suma importância. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 29)

Depreende-se do acima citado que há preocupação com a formação docente. Esta, no entanto, prioriza o aspecto técnico, tanto quando indica notadamente os professores do Eixo de Formação Profissional, quando explicita que o transporte da teorização para situações reais se dará mediante a referência a casos reais e em concreto, assim como quando enfatiza a importância da experiência profissional dos docentes.

Desse modo, a dimensão pedagógica da formação do professor, essencial e intrinsecamente ligada à especificidade da atividade docente, não se apresenta explicitamente contemplada.

Embora, nas Diretrizes Curriculares, o § 1º, do art. 2º, ao elencar os elementos estruturantes do Projeto Pedagógico, deixe clara a possibilidade de inclusões, utilizando-se da expressão “sem prejuízo de outros”, o Projeto Pedagógico do Curso silencia sobre o aspecto da formação continuada para o desempenho da docência, em especial da sua dimensão pedagógica.

#### *1.4.2.4 A Educação Ambiental no Projeto Pedagógico*

No que tange à previsão da Educação Ambiental, também não se identifica a referência expressa ao atendimento do legalmente disposto sobre o tema, seja na expressa previsão constitucional (art. 225, §1º, in. VI), seja na Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, ou no Decreto nº 4.281/2002, que a regulamenta.

Na análise do Projeto Pedagógico observa-se, no entanto, aproximações tanto com os princípios básicos da Educação Ambiental, quanto com seus objetivos fundamentais, consubstanciadas no perfil de egresso definido pelo Curso. O egresso pretendido é caracterizado como um profissional-cidadão, ou seja, que domine a técnica de sua atividade profissional e se envolva, crítica e reflexivamente, no processo democrático de construção de uma sociedade responsável com a presente e as futuras gerações.

Além disso, a vocação definida para o Curso, centralizada nos direitos fundamentais e no meio ambiente, indica as interfaces com a Educação Ambiental, sintetizadas na cidadania e no meio ambiente.

A implementação dessa vocação através da inserção, transversalmente, de conteúdos da temática vocacional nas disciplinas de formação geral favorece a possibilidade de análise, reflexão e discussão do tema meio ambiente nas diversas áreas de conhecimento do Curso, assim como através de disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas, sob a ótica legal.

Desse modo, percebe-se, embora não explicitamente, a inserção integrada de elementos da Educação Ambiental no Projeto Pedagógico, seja pela pretendida transversalidade na implementação vocacional do Curso, seja pelo perfil de egresso e as habilidades e competências a ele relacionadas.

No entanto, saliento que, considerando a obrigatoriedade de desenvolvimento da Educação Ambiental, decorrente de imposição legal, o Projeto Pedagógico do Curso deveria explicitar, de forma clara e objetiva, por exemplo, as concepções de Educação Ambiental e de meio ambiente escolhidas, permitindo a definição do fio condutor que oriente a teoria e a prática adotadas. Trata-se de uma oportunidade de coletivamente negociar concepções que justifiquem e embasem os horizontes político e pedagógico traçados.

## **2 IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E ADEQUAÇÃO AO ENSINO JURÍDICO**

### **2.1 A identidade docente no ensino superior**

Tanto nas mais banais situações da vida cotidiana quanto em momentos relevantes, o conhecimento sobre si mesmo e sobre os outros pode assumir crucial importância para o estabelecimento de relações consigo mesmo, com os outros, com o mundo. Quem somos, como nos apresentamos, como nos percebemos, que papéis desempenhamos, como, e até que ponto, influenciamos e somos influenciados pela vida social que nos rodeia, quem sou eu, quem é o outro?

Embora inicialmente possa ser estabelecida relação de interesse do estudo dessa questão com profissionais da área da psicologia, da antropologia, da sociologia, pela importância que tem a investigação do tema para a segurança do indivíduo e da sociedade, não só os cientistas se envolvem com ela na realização de suas funções.

Nos tribunais, por exemplo, é inegável a necessidade de se individualizar a pessoa, tanto nos aspectos objetivos referentes ao seu nome, idade, situação civil, como da sua história pregressa. Isso envolve um aprofundamento de investigação para que se possa ter, na medida do possível, a mais clara visão de sua constituição, de como ela se vê e é vista, para que a lei possa ser aplicada ao caso concreto, buscando-se justiça para o indivíduo e para a sociedade. Esses são aspectos que informam e auxiliam a interpretação e análise do caso em pauta.

O nome, nessa gama de informações, constitui-se em elemento que nos situa no grupo familiar, diferenciando-nos dos demais elementos, pelo prenome, e nos igualando aos demais, pelo sobrenome. Isso nos dá a idéia da primeira noção de identidade: diferença e igualdade. E assim, vamos-nos diferenciando e nos igualando conforme os grupos sociais dos quais fazemos parte como, por exemplo, brasileiro, igual a outro brasileiro, diferente dos estrangeiros. (CIAMPA,1994)

Assim, é possível dizer: “O conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com suas histórias, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.” (CIAMPA, 1994, p. 64)

Também Silva (2004), ao discorrer sobre a produção social da identidade, estabelece uma relação desta com a diferença. Explicita que, embora numa primeira aproximação



possamos individualizá-las, concedendo-lhes uma existência em si próprias, na verdade, identidade e diferença estão em uma estreita relação de dependência, escondida pela forma afirmativa como expressamos a identidade, quando, por exemplo, ao dizer que sou brasileiro, pareço estar fazendo uma referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Mas, na verdade, o que me permite fazer essa afirmação, o que dá sentido a ela, é o fato de que existem outras pessoas que não são brasileiras; outras pessoas de nacionalidades diferentes, o que indica, por sua vez, que, para se poder dizer que existem pessoas que não são brasileiras, é porque há uma nacionalidade brasileira. Portanto a positividade depende da negação, tanto quanto essa depende daquela. Então, “[...] assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis.” (SILVA, 2004, p. 75)

Nesse sentido, Woodward (2004) afirma que é pela marcação da diferença, tanto por meio de sistemas simbólicos de representação (como os usados na religião para definir o que é sagrado e o que é profano), quanto por meio de formas de exclusão social, que as identidades são fabricadas. E é por meio de sistemas classificatórios que, nas relações sociais, as formas de diferença (simbólicas e sociais) são em parte estabelecidas. Para isso é aplicado um princípio de diferença a uma população, de tal forma que ela possa ser dividida em ao menos dois grupos opostos: nós/eles; eu/outro. A identidade, portanto, “[...] não é o oposto da diferença: a identidade *depende* da diferença.” (WOODWARD, 2004, p. 40). Assim, ao analisar como as identidades são construídas, a autora enfatiza que “[...] elas são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao ‘forasteiro’ ou ao ‘outro’, ou seja, relativamente ao que não é.” (WOODWARD, 2004, p. 49)

Outra característica marcante partilhada pela identidade e a diferença é que ambas são resultados de atos de criação da linguagem, e não elementos da natureza à espera de serem descobertos ou revelados. Por isso:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações sociais e culturais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2004, p. 76)

Dessa forma, considerando a gênese sociocultural dessas criações linguísticas, a contínua e progressiva produção de condições de existência que caracterizam o movimento social que constitui a História, e o Homem como ser histórico, pode-se dizer, com Ciampa (1994), que o estudo da identidade do indivíduo não pode ser dissociado do da sociedade e

que existe uma estreita relação entre as possibilidades de diferentes configurações de identidade e as diferentes configurações da ordem social. Em síntese: “É do contexto histórico e social em que o homem vive que decorrem suas determinações e, conseqüentemente, emergem as possibilidades ou impossibilidades, os modos e as alternativas de identidade.” (CIAMPA, 1994, p. 72)

Para Silva (2004), a identidade assim entendida, também como a diferença, apresenta estreita ligação com sistemas de representação; esta numa concepção pós-estruturalista, consubstanciada na dimensão de significante em que são rejeitadas conotações mentalistas e associações com a interioridade psicológica. Assim, enfatiza-se a marca material, o traço visível, exterior, uma forma de atribuir sentido; ponto que expressa a ligação da identidade e da diferença com a representação já que dependem dela para adquirir sentido, para existir, para que se possa dizer “essa é a identidade” ou “a identidade é isso”. Mas constitui uma representação ainda fixa, se ligada a uma forma puramente descritiva.

Esse problema, porém, segundo Silva (2004), passa a ser contornado pelo conceito de performatividade, cuja formulação inicial se deve a Austin (1998), baseado no estudo das proposições que se originam da linguagem, e que não são apenas as que constatarem ou descrevem uma ação, situação ou estado de coisas (o livro está sobre a mesa), mas também as que, em algumas situações, ao serem externalizadas, fazem com que algo aconteça, se realize, se efetive. São as proposições que ele chama de “performativas”, cuja enunciação é essencial para a realização do que anunciam, e da qual se pode considerar como exemplo típico a fala do juiz de paz, no ato do casamento civil, quando diz: eu vos declaro marido é mulher.

Assim, a performatividade nos remete a uma ideia de desvio do ponto central da ideia de identidade da fixação para o movimento, permitindo uma fluidez na sua concepção, ou seja:

O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de “tornar-se”, para uma concepção da identidade como movimento e transformação. (SILVA, 2004, p. 92)

Essa performatividade tem seu sentido ampliado quando se observa que a repetição de afirmativas a princípio meramente descritivas passam a ter poder de efetivação de algo, pois o que deveria apenas descrever, pela repetição de seu enunciado passa a determinar sua concretização, transformando uma proposição inicialmente descritiva em uma proposição performativa. Então, dizer constantemente, por exemplo, que alguém é pouco responsável,

poderá deixar de ser apenas uma descrição para transformar-se num elemento que conduza à ocorrência do fato, ou seja, de efetivação pela repetição, conforme Silva (2004, p. 93) refere:

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um fato do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como ‘negrão’ para nos referir a uma pessoa negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema lingüístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade ‘negra’.

É ressaltado por Silva (2004) que a produção performativa da personalidade está intimamente ligada à incessante repetição dos enunciados performativos e da possibilidade de sua repetição. Apoiase, para tanto, em Derrida (1999) e seu conceito de “citacionalidade”, entendido como a característica da escrita e da linguagem, que permite a retirada de manifestações de um determinado contexto e inserção em um contexto diferente, ou seja, a possibilidade de repeti-las. Assim, quando se usa uma expressão para estabelecer referência, como na citação acima, a uma pessoa negra, não se está utilizando uma opinião genuinamente própria, completa e unicamente originada da nossa consciência ou vontade. Na verdade tem-se “citação”, ou seja, retirada da expressão do contexto social em que se desenvolveu e transporte para outro contexto onde reaparece como nova, assumindo uma feição de originalidade para quem a está emitindo. E, indicando a conjunção da “citacionalidade” da linguagem com seu caráter performativo que a coloca a serviço do processo de produção de identidade, afirma que, ao fazer-se uma citação recoloca-se em ação o enunciado performativo, contribuindo para reforçar a identidade enfocada. Assim, quando é utilizada uma expressão, pejorativa ou não, para descrever algo, como no exemplo racista anteriormente mencionado, na verdade está ocorrendo apenas mais uma citação originada de um sistema mais amplo de operação, de performatividade, de definição e reforço da identidade referida.

Mas, como afirma Butler (1999), analisando a produção identitária como uma questão de performatividade, é nessa mesma repetibilidade que se encontra uma possível interrupção dessas identidades hegemônicas, uma vez que se pode interromper, contestar, questionar essa repetição, e com isso favorecer o trabalho de pensar e construir novas e renovadas identidades. Sem dúvida, é usando a mesma arma que se pode lutar pela desconstrução do

padrão vigente e passar a pensar identidades que deixem de ser simples reflexos de relações de poder dominante.

No processo de construção de identidade é evidente a importância atribuída à diferença. É através da exploração dessa diferença, marcada por representações simbólicas, que é conferido significado às relações sociais. No entanto, Woodward (2004, p. 54) identifica um ponto nesse processo que me parece de fundamental importância enfatizar, quando salienta que “[...] a exploração da diferença não nos diz por que as pessoas investem nas posições que elas investem nem por que existe esse investimento pessoal na identidade.” Desse modo, não esclarece por que as pessoas assumem as identidades.

Segundo a autora, a indicação da resposta está na relação estabelecida entre identidade e subjetividade, termos que, utilizados muitas vezes de forma intercambiável, na verdade apresentam certa sobreposição. E salienta que, embora a subjetividade abarque nossos pensamentos e sentimentos mais pessoais, ela é vivida num contexto social onde a experiência de nós mesmos ganha significado através da linguagem e da cultura, e onde adotamos nossa identidade. Assim, os discursos só serão eficazes se nos recrutam como sujeitos, tornando-nos sujeitos a eles (discursos) assumindo-os, como indivíduos que dessa forma posicionam a si próprios.

Desse modo, conforme Woodward (2004), considerando que as posições assumidas, e com as quais nos identificamos, constituem nossas identidades, a subjetividade permite explorar tanto os sentimentos envolvidos na produção da identidade, quanto o investimento pessoal que é realizado em posições específicas de identidade. Assim, o conceito de subjetividade “[...] nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos às identidades particulares” (WOODWARD, 2004, p. 56)

A identidade, a partir da teorização cultural, é percebida como um processo, algo sempre em movimento, transformando-se e construindo-se socialmente. E é nessa perspectiva, que Silva (2004, p. 96-97) a sintetiza quando diz:

Primeiramente, a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de construção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada à estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Portanto, a concepção de identidade adotada neste trabalho assume a percepção de um processo de construção fragmentado, contraditório, complexo, flexível. Nesse sentido, trata-se de um processo que, para Hall (2006), apoiado em Antony Giddens (1990), David Harvey (1989) e Ernest Laclau (1990), está determinado pelo caráter de mudança da *modernidade tardia* caracterizada por uma maneira profundamente reflexiva de vida; por rupturas profundas com as condições precedentes a ela; por uma pluralidade de centros, e não mais de uma única causa ou lei; pela “diferença”, o que significa dizer pelo atravessamento das sociedades por diferenças e antagonismos sociais que produzem e permitem uma diversidade de possibilidades de posicionamentos para o sujeito, ou seja, de diferentes identidades para os indivíduos.

O processo mencionado sofre não só a interferência de vários referenciais socioeconômico-político-culturais, como também da constância e velocidade com que esses referenciais se revestem, desarticulando e transformando continuamente as identidades nas sociedades modernas. Tal movimento é claramente identificado quando Hall (2006), ao tratar da pluralidade de identidades que o sujeito assume, e que estão intimamente ligadas aos diferentes momentos que atravessa, afirma que “[...] dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas.” (HALL, 2006, p. 13)

Hall (2006) atribui esse deslocamento à globalização; termo que, segundo ele, sintetiza um complexo de processos e forças de mudança.

Importante é destacar a velocidade imprimida aos processos globais, aproximando, em termos de espaço-tempo, aqueles que se encontram fisicamente distanciados, permitindo que eventos gerem consequências imediatamente sentidas colocando em xeque noções tradicionais sobre tempo e espaço.

Isso remete à necessidade de revisar a própria conceitualização de um dos elementos fundamentais da estruturação da personalidade, que é a dimensão espacial, representada pelo senso de “lugar”. Pois à medida que estamos conectados, estamos “presentes” em diferentes espaços, o outro também se desloca, embora não fisicamente, para o nosso espaço, gerando interferências que se fazem sentir na nossa personalidade.

Nessa realidade em que se sobressai a fragmentação, a ruptura, o deslocamento, surge a possibilidade de reformular, de favorecer o surgimento de novas concepções de identidade docente. Possibilidade que, segundo Giesta (2008), pode se apresentar a partir de ações e decisões dos professores relativas a questões da educação escolarizada, pois são decisões que não ocorrem ao acaso; representam, na verdade, histórias de vidas qualificadas por razões e

escolhas realizadas tanto no espaço institucional de sua profissão como nos diversos espaços socioculturais em que transita. Assim, considerando que essas decisões estão marcadas por valores, experiências, relações pessoais que emergem de diferentes tempos e espaços “[...] o conhecimento das características predominantes nas ações docentes permite ressaltar uma identidade que pode ser pessoal ou profissional, conforme o foco de reflexão” (GIESTA, 2008, p. 39), mas que certamente indicará elementos fundamentais ao surgimento ou reformulação de identidades docentes.

Embora a categoria dos docentes apresente um ponto de convergência, que pode ser resumido na dedicação ao ensino, as diferenças que emergem de análise mais apurada envolvendo aspectos como a classe social, a história de vida, o gênero, o sistema de ensino a que estão ligados, a formação recebida, refletem-se na percepção que têm de si enquanto profissionais.

Então podemos dizer com Garcia, Hypolito e Vieira (2005, p. 11):

A identidade profissional dos docentes é assim entendida como uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente e inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão – certamente marcado pela gênese e desenvolvimento histórico da função docente – e os discursos que circulam no mundo social e cultural acerca dos docentes e da escola.

No que concerne aos trabalhadores em educação dos níveis fundamental e médio, a definição de identidade profissional é algo que se estruturou ao longo de uma trajetória em que séculos de tradição consolidaram um panorama comum para o desenvolvimento da profissão, definida pelo campo da prática docente. Para isso, conta-se com a preparação, além dos campos específicos disciplinares, também nos aspectos pedagógicos, psicológicos e sociológicos. “Seu lugar de formação inicial está claramente instituído, com recursos, diplomas e incumbências delimitadas.” (LUCARELLI, 2000, p. 67)

Essa clareza, no entanto, não se apresenta quanto ao docente universitário, uma vez que sua formação para a docência se resume a algumas disciplinas, como, por exemplo, a metodologia do ensino superior nos cursos de graduação *strictu sensu*.

As universidades têm sofrido abalos na sua estrutura em virtude da necessidade de adaptar-se às circunstâncias instáveis de funcionamento e sobrevivência que, em muitos casos, passaram a imprimir-lhes um caráter de produção e transferência de componentes

culturais ou profissionais. A necessidade de atender às demandas de produção científica ou técnica para justificar, e até mesmo manter, sua existência, muitas vezes sobrepõe-se à formação oferecida aos estudantes, terminando por enfraquecer sua função formativa.

Isso permite dizer que, “[...] a universidade forma um sistema profissional muito peculiar, o qual afeta, de maneira direta, o modo como seu pessoal elabora a identidade profissional, exerce suas funções e desempenha as atividades profissionais a eles atribuídas.” (ZABALZA, 2004, p. 105)

Discorrendo sobre a dimensão profissional do docente universitário, Zabalza (2004) questiona: qual o eixo em torno do qual é construída essa identidade? Na sua reflexão ressalta a extrema contraditoriedade quanto aos seus parâmetros de identidade socioprofissional, considerando que frequentemente essa identificação (ser professor universitário) está atrelada à fruição de um status social, reconhecimento que se torna menos importante quando é preciso avaliar os elementos a partir dos quais é construída e desenvolvida essa identidade. Sendo assim, sua identidade (o que sente sobre o que é, sobre o que sabe; suas leituras; suas produções textuais; os eventos acadêmicos que frequenta) geralmente tem como foco sua especialidade científica (medicina, engenharia, direito, etc.) mais do que suas atividades docentes. Isso permite dizer que é no conhecimento sobre a especialidade o lugar onde se localiza a identidade do docente universitário, e não no conhecimento sobre a docência. Tal fato resulta em maior identificação com colegas da mesma especialidade, sejam eles professores ou não, do que com outros colegas docentes universitários, pertençam ou não a sua área de conhecimento.

Ao apontar essa identidade profissional indefinida como um dos pontos mais críticos relacionados aos professores, Zabalza (2004) destaca a orientação para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais a ele relacionadas como, historicamente, o centro da sua preparação para a prática profissional. Nesse sentido é possível concluir que “[...] com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência.” (ZABALZA, 2004, p. 107)

A própria gênese da universidade moderna nos mostra que a investigação sempre esteve presente em seus objetivos, circundada pelas dimensões do ensino e da transmissão de cultura. Essa posição de destaque encontra ressonância no que Santos (2001) considera como a marca ideológica da universidade moderna: a busca desinteressada da verdade, a escolha autônoma de métodos e temas de investigação, a paixão pelo avanço da ciência, pontos que se encontram na base de definição de critérios para que se possa adentrar à docência

universitária, definindo o papel dos docentes, portanto, com a marcante característica investigativa.

Não é de admirar, portanto, que a identidade do docente universitário, além da já difícil definição da docência em geral, sofra a influência incisiva da sua formação profissional de origem, refletindo-se no ensino.

Também Lucarelli (2000) diz que o docente universitário estabelece uma estreita ligação com o título que lhe foi conferido pela sua graduação, reconhecendo a si mesmo pela sua profissão de origem. Tal identificação está intimamente ligada à importância que sempre foi dada à especialidade científica, artística ou humanística na sua capacitação, relegando a segundo plano a dimensão pedagógica de sua atividade docente e, por conseguinte, de sua formação, considerando o “[...] escasso reconhecimento social sobre a necessidade de formação acerca do ensino e do pedagógico em seu conjunto”(LUCARELLI, 2000, p. 66-67). Isso, segundo a autora, conduz a um entendimento não muito claro sobre o que se espera de sua prática profissional no contexto da instituição: se a prática de ensinar, ou a prática específica para a qual foi habilitado em seu campo de conhecimento. Em síntese, ele precisa saber como ensinar, ou ele precisa apenas saber o que ensina?

A docência universitária tem se ressentido de duas grandes ausências: o vácuo originário (uma vez que não há obrigatoriedade de formação pedagógica para o exercício da docência universitária, mas a de titulação na área que pleiteia) e a pouca atenção que em geral é dada a esse aspecto na formação continuada do docente do ensino superior. Acrescida a essas ausências, a atual exigência de titulação fortemente vinculada à pesquisa, mestrado e doutorado, muito pouco colabora com a prática de ensinar, uma vez que esse aspecto pouco relevo tem no desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Assim, estão postas as condições propícias para que o docente tenda a ver-se numa visão reducionista que alterna entre o investigador e o simples transmissor de conteúdos, embora a institucionalização do vínculo entre investigação e ensino. Mas, em ambos os casos, a dimensão didático-pedagógica permanece com o status de importância secundária, podendo-se concluir, inclusive, que no ensino universitário, “[...] poder e prestígio não provêm da docência universitária como saber pedagógico, mas do domínio de um campo científico, tecnológico ou humanístico determinado”. (LUCARELLI, 2000, p. 67)

É histórica, na docência universitária, a relação que em geral costuma ser estabelecida entre a prática profissional e a prática de ensino, considerando que o domínio do campo de conhecimento da formação acadêmica outorga, por si só, competência para a atividade do



ensino. Assim, um advogado, por exemplo, por ter os conhecimentos inerentes à sua formação jurídica, está apto a praticar a docência em Cursos de Direito.

Segundo Leite e Ramos (2008), a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar, impregnada na docência universitária, favoreceu a que a função ensino-aprendizagem permanecesse inquestionável em seus fundamentos ao longo da trajetória histórica dessa instituição.

Nesse sentido, Anastasiou (2001, p. 61), ao tratar da metodologia de ensino na universidade brasileira, salienta, na atualidade do sistema de ensino, a presença de uma “[...] ação docente muito mais calcada naquilo que o senso comum coloca como ensinar”, tomando a definição de senso comum de Luckesi (1994), que o considera como conceitos, significados e valores adquiridos espontaneamente pela convivência no ambiente em que vivemos. Nesse senso comum de ensinar ainda predomina a preleção docente, a memorização, a avaliação, o castigo, às vezes não explicitamente (ANASTASIOU, 2001). O que encontra consonância com o ritual da docência que Luckesi (1994) apresenta ao identificar o senso comum sobre ser professor: apresentar os conteúdos, avaliar a aprendizagem e manter o disciplinamento dos alunos.

O quadro, no entanto, começa a modificar-se com o reconhecimento da importância das questões didático-pedagógicas acompanhando o início de um movimento que enfatiza a especificidade da atuação docente. Considerada a diversidade de sujeitos e de agentes que interagem no processo educativo, esse movimento ressalta a necessidade de um conhecimento próprio para o exercício da docência, tendo em vista a diversidade de dimensões e a especificidade que este trabalho envolve.

Assim:

[...] por conta da peculiar formação para a docência universitária, o desenvolvimento de ações de *formação pedagógico-didática* tem vindo a representar uma forma de acesso a um conhecimento considerado específico do exercício docente, isto é, tem apontado na direção do delineamento de uma profissionalidade docente universitária preocupada em *saber ensinar no sentido de fazer aprender* e que, por isso, requer outros saberes para além dos conteúdos disciplinares. (LEITE; RAMOS, 2008, p. 2)

Ao refletir sobre aquela equivocada relação - quem sabe, sabe ensinar - e a necessidade de desconstruí-la tanto no imaginário como na prática do docente universitário, cabe citar Gauthier (1998, p. 28), que, ao enfatizar sobre os “ofícios sem saberes e os saberes sem ofícios” diz:

É claro que basear o ensino no conhecimento do conteúdo, no “bom senso”, na experiência, na intuição, no talento ou na vasta cultura não favorece de modo algum a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício do magistério. Embora expressem uma certa realidade, esses enunciados vem impedir, de forma perversa, a manifestação de saberes profissionais específicos, pois não relacionam a competência à posse de um saber próprio ao ensino.

Ressaltando a importância da plena formação (e não apenas no aspecto do saber específico) para a construção de uma identidade docente, saliento a necessidade de serem construídos saberes profissionais específicos que, adotando a orientação de Gauthier (1998), devem se originar da combinação do saberes disciplinar, curricular e experiencial, da tradição pedagógica e da ciência da educação.

Essa proposta objetiva que a competência do professor universitário deixe de estar atrelada, quase que exclusivamente, ao seu conhecimento técnico específico da área de sua graduação, e passe a denotar, segundo Perrenoud (2002), a capacidade de agir de forma eficaz segundo a necessidade e particularidades de situações específicas, reconhecendo a importância de embasar-se em conhecimentos, mas não se deixando limitar por eles.

Na construção identitária do docente universitário, portanto, pode-se estabelecer uma analogia com o que Morin (2005b) defende ao falar sobre o todo e as partes, indicando a necessidade de se buscar uma articulação entre ambos, a partir da qual as partes expressem o todo, sem que este sofra distorções e nem cause distorções àquelas. Isso, considerando a diferenciação que precisa ser estabelecida entre o todo e as partes, uma vez que o todo apresenta características que não são encontradas nas partes, observadas isoladamente, e que certas qualidades das partes são inibidas por restrições que se originam do todo.

Assim, a identidade do professor (todo) e as partes que a compõem (saber disciplinar, visão de mundo, saberes didático-pedagógicos) precisam estar articuladas para que estas, em conjunto, expressem aquela, sem alterar o sentido de identidade docente e nem perder a referência histórico-teórica que trazem individualmente.

Leite (2006), ao discorrer sobre a reconfiguração dos sistemas educativos e a formação docente, indica como um dos desafios imediatos a construção da identidade docente. Para o enfrentamento desse desafio entende importante adotar a concepção de processo na construção de identidade (profissional e social), fugindo do modo fechado de compreendê-la como imutável ao longo da vida.

Sem dúvida, essa identidade é negociada, estruturada, envolvendo variáveis que transitam pelas diversas dimensões da vida do docente (a profissional, a familiar, a política, a pessoal) e como essas e a própria vida são passíveis de mudanças, também a identidade o será; nunca sendo, portanto, algo pronto e acabado.

O processo de construção ocorrerá em grande parte nos contextos de trabalho, onde será definida a utilização do conhecimento originado da formação e a necessidade de redimensionar saberes, ou seja, práticas que delimitam o perfil do docente, contribuindo para a construção de sua identidade. (LEITE, 2006)

Assim, considerando os inúmeros fatores que se somam para a indicação dessa identidade docente, e a própria característica processual da sua construção, as manifestações nessa área serão sempre caracterizadas pela provisoriade e adstritas a determinados aspectos ou elementos estruturantes. Isso leva à necessidade de constante reflexão sobre o tema, conforme o registro a seguir:

Perder a ilusão de um conhecimento definitivo e de totalidade acerca dessa questão é uma precaução epistemológica importante se considerarmos a heterogeneidade da categoria docente e a própria instabilidade das identidades no mundo contemporâneo. (GARCIA; HIPÓLITO; VIEIRA, 2005, p. 12)

Ainda com relação à estruturação da identidade do professor, Pimenta, prefaciando Rios (2003), manifesta que pesquisas têm apontado para a importância de investir-se no seu desenvolvimento profissional, uma vez que a democratização do ensino passa pelo professor, envolvendo sua formação, condições de trabalho, valorização profissional. Trata-se de um investimento, portanto, que envolve formação inicial e continuada apresentando articulação com um processo onde sobressai a valorização identitária e profissional do professor. E continua, apresentando a especificidade do campo de conhecimento e da intervenção na prática social, como faces dessa unidade identitária quando diz:

Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino; conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional); conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional); conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. (RIOS, 2003, p. 11-12)

### 2.1.1 Identidade do professor de Direito

Pensar a construção de identidade docente, quanto ao ensino superior, é, como antes foi referido, deveras complexo; principalmente no que tange a docentes cujo curso de graduação não está diretamente relacionado com a área da educação.

Ver-se e assumir-se como professor, no entanto, é fundamental para o desempenho da atividade docente na busca do alcance dos objetivos traçados pelo Projeto Pedagógico; mais do que isso, para que o próprio Projeto Pedagógico, coletivamente construído, possa evidenciar o comprometimento com o que ele expressa.

No campo do ensino jurídico, essa necessidade remete à importância de ter claro o que significa construir uma identidade como docente do ensino jurídico; quais devem ser os pontos que orientam para uma reflexão sobre o tema; que relações são ou podem ser estabelecidas entre as diversas carreiras jurídicas e a atividade docente na área.

Segundo Rodrigues (2005), a própria identidade de operador do Direito está em crise. Isso, fomentado pelo próprio ensino jurídico que, disseminando falsas crenças de autonomia profissional, remuneração condizente com a qualificação profissional e o exercício de uma atividade que busca preponderantemente a realização da justiça, disponibiliza na sociedade um número cada vez maior de profissionais, que terminam se deparando com uma realidade de espaços semissaturados. E, manifestando-se sobre as expectativas geradas nos estudantes, o autor apresenta uma contundente descrição dessa realidade, quando diz:

O ingresso no exercício das profissões jurídicas, em especial a advocacia, vai derrubando, pouco a pouco, essas expectativas. Nota-se, então, que a autonomia profissional inexistente, que a igualdade entre advogados, juízes e promotores no processo é uma falácia. Que a busca da justiça esbarra em uma legislação material e processual em parte ultrapassada, em um judiciário burocratizado, lento e, algumas vezes corrupto ou comprometido com o poder. Por fim nota-se que para sobreviver nesse ambiente, é necessário se adequar ao *status quo* e abandonar os ideais dos tempos de estudante. Está concretizada a crise de identidade. (RODRIGUES, 2005, p. 49)

Permanece, no entanto, o histórico *status* que a formação jurídica confere, e o argumento de autoridade que a acompanha. Essas características, associadas a “um vício típico das carreiras jurídicas” com a “predominância do discurso da palavra oca”, se fazem sentir na sala de aula e produzem “[...] a docilidade conformista do aluno, que teme a figura do docente quando a vê em conjunto a uma dupla autoridade, simbolicamente potencializada, p. ex., pela figura do magistrado.” (CRUZ *et al*, 2007, p. 213)

Mas, ao mesmo tempo, ressaltam os autores a ocorrência de situação que parece contraditória, e serve para perpetuar uma equivocada concepção de bom professor: “[...] por ser temido, o docente que se enquadra nesse perfil é também respeitado e admirado, inclusive no comportamento arrogante, que vai amoldando, paulatinamente, a formação de bacharéis prepotentes.” (CRUZ *et al*, 2007, p. 214)

Nessa equivocada vinculação entre atividade jurídica e atividade docente, parece ocorrer uma relação antropofágica em que a identidade do profissional do Direito termina por se sobrepor impregnando a atividade docente de suas características mais comuns, entre elas o trabalho solitário, a autoridade da investidura do cargo, a rigidez da formalidade, a visão unidimensional do caso concreto, o predomínio do racional sobre o afetivo.

Essas características que, segundo a carreira jurídica, podem ser potencializadas ou impedidas, entram, muitas vezes, em verdadeiro confronto com os princípios mais elementares do processo ensino-aprendizagem sintetizados na relação de segurança, afetividade e generosidade com que professor e aluno se movem nesse diálogo do ensinar e aprender.

Assim, é importante observar que as atividades profissionais desenvolvidas por juízes, promotores, e até pelos advogados, em geral não contemplam aspectos de construção coletiva. É de forma solitária que, normalmente, redigem suas sentenças, elaboram uma acusação ou escrevem as teses que irão sustentar em juízo, ainda que, por vezes, subsidiados por informações coletadas por assessores que atuam em seus gabinetes; em alguns casos, descontextualizadas, sem considerar o ambiente e as circunstâncias em que se produziram os fatos. Essa realidade tende a se projetar na atividade docente, reforçando o individualismo e o isolacionismo, terminando por dificultar a integração entre os docentes, e por fim entre os conhecimentos e experiências que cada um detém, tanto no aspecto técnico como no pedagógico. Tal situação, fatalmente se fará sentir sob forma de prejuízo à aprendizagem, uma vez que não favorece o desenvolvimento de importantes aspectos a ela relacionados (como a interdisciplinaridade), essenciais ao perfil de profissional necessário ao enfrentamento dos desafios que a crescente complexidade da realidade social apresenta; perfil de egresso preconizado pelas próprias Diretrizes Curriculares.

Nessa ótica, Carlini (2007) ressalta que o *locus* onde são desenvolvidas as práticas profissionais jurídicas, assim como os próprios procedimentos, são marcados pelo formalismo e pelo conservadorismo, que influem na construção de um conceito de autoridade, muitas vezes transposto para a sala de aula, caracterizando um distanciamento entre aluno e professor. A autoridade a que é feita referência pode se refletir sobre a própria indicação

bibliográfica, cuja maior ou menor flexibilidade com que é definida irá repercutir na formação do aluno. E reflete-se, também, na apresentação de conhecimento construído a partir da realidade profissional cotidiana extradocência, revelando apenas a visão originada desse interesse preponderante, que pode ser a mais adequada, porém certamente não é a única.

Assim, Carlini (2007) enfatiza a importância de o aluno avaliar cientificamente outras possibilidades além da vivenciada pelo professor, problematizando-as à luz do fenômeno social, contemplando as várias hipóteses e suas variáveis, e relacionando à atividade o direito-dever de debate, escolha e investigação docente, diz:

A identidade docente no direito deve, portanto, se alicerçar nesse pressuposto essencial: que as opções feitas no cotidiano profissional são as opções possíveis para um caso concreto, e não as únicas escolhas a serem ensinadas como se fossem definitivas ou exclusivas. (CARLINI, 2007, p. 336)

Com isso, ressalta-se também como fundamental agregar a dimensão da pesquisa na construção da identidade de docente do ensino do Direito, considerando, principalmente, que sobressai das finalidades do ensino superior a importância da análise crítica do conhecimento instituído e construção de novos conhecimentos.

Como amálgama dos elementos essenciais à formação de identidade docente, apresenta-se a afetividade. Na questão da identidade do professor de Direito não poderia ser diferente.

Observo, porém, que as atividades desenvolvidas no âmbito forense, em geral, têm por base a solução de conflitos, sob pressão emocional, gerada pela disputa de interesses, e a austeridade que o próprio ambiente apresenta, o que não favorece a ocorrência de vínculos afetivos. Aliás, nem é necessário isso para que o Direito seja aplicado, o que não exclui o interesse pelo social, e até pelo individual, resguardados os limites da imparcialidade.

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, no entanto, esse liame afetivo é fundamental tanto para o aluno como para o professor. Para o primeiro, é importante ao estabelecimento da mediação emocional que se interpõe entre o ensino e o resultado da aprendizagem, e que está intimamente ligado ao estado de ânimo do aluno e às suas relações interpessoais (ZABALZA, 2004); para o segundo, representa uma das exigências do ensinar: querer bem aos educandos; pois “[...] o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por esse outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo.” (FREIRE, 2007, p. 141)

Afetividade que se mostra não apenas na manifestação cortês, mas também na preocupação com a forma como ensina e como se realiza a aprendizagem. Constitui-se no eros que Platão considerava necessário à tarefa de ensinar, e que representa mais do que desejo de conhecer e transmitir, ou simples prazer de ensinar, de comunicar, para englobar também o amor pelo que é dito e cremos ser verdadeiro. Ou seja, “[...] é o amor que introduz a profissão pedagógica, a verdadeira missão do educador.” (MORIN, 2005b, p. 71)

Além disso, outro aspecto fundamental na estruturação da identidade do docente do ensino jurídico consiste no domínio das especificidades da atividade docente representadas pelo conhecimento de métodos, teorias pedagógicas, técnicas de ensino e pesquisa, ou seja, da dimensão pedagógica da sua formação. Tais conhecimentos conduzem à percepção da complexidade do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a desconstrução do senso comum de que basta saber para saber ensinar. Para isso, a proximidade com o ambiente de trabalho, o envolvimento com as condições em que são desenvolvidas suas atividades e as dos alunos, a participação em decisões pedagógicas representam a possibilidade de construção de liames com a sua atividade como docente, auxiliando-o a refletir e a se reconhecer como professor, e não como um juiz, um advogado, um promotor que “dá aula de Direito”.

Portanto, a construção da identidade de docente do Direito requer que o professor se torne mais próximo à instituição em que trabalha promovendo um debate constante das condições de ensino-aprendizagem e das possibilidades de melhoria. Envolve, também, a percepção de que lhe cabe responsabilidade nos diversos aspectos que compõem a formação do aluno, o que colocará por terra a ideia de que o papel do professor se resume ao seu trabalho em sala de aula, de que não lhe cabe agir intervindo na instituição, na forma de sua organização ou na forma como os alunos são tratados por ela. E, por lhe caber essa responsabilidade, surge o compromisso político e ético de se manifestar contrário a práticas sucateadoras da qualidade do ensino e o engodo que possa ser praticado contra os alunos (CARLINI, 2007). Esse compromisso é também ressaltado por Freire (2007) ao falar na importância da afetividade, da alegria, da amorosidade no ensinar, mas atento à luta pelo respeito ao que circunda essa tarefa, quando enfatiza que o professor “[...] amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente por seus direitos e por respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos.” (FREIRE, 2007, p. 142)

Perpassando essa identidade, apresenta-se imprescindível a consciência da importância de sua ação docente como propulsora de reflexão sobre a realidade social, permitindo agregar ao perfil do egresso a capacitação para atuar na sociedade do século XXI,

nas grandes questões pendentes, que Lôbo (2000) sintetiza nas seguintes: os direitos humanos, a democratização, a qualidade de vida e a justiça social.

Assim, nessa inescusável tarefa de construir a identidade do docente do ensino jurídico instrumentado para o perfil de profissional que as Diretrizes Curriculares preconizam, dois pontos são percebidos como fundamentais, e são evidenciados em Carlini quando diz:

[...] tem uma marca de superação inicial que deve ser destacada. O docente de direito ao entrar em sala de aula precisa, necessariamente, despir-se da toga ou da beca que enverga e compor-se para uma outra dimensão profissional que contempla aspectos inexistentes na prática forense cotidiana. (CARLINI, 2007, p. 335)

[...] os docentes de direito [precisam] assumirem integralmente seus papéis, construindo uma identidade docente que lhes permita estudar, refletir e compreender melhor a magnitude do ato de educar, e a importância fundamental de educar para construir cidadãos capazes de romper a lógica individualista da sociedade em que vivemos, para contribuir efetivamente para a construção da sociedade justa e solidária que precisamos ter. (CARLINI, 2007, p. 340)

## **2.2 A formação do docente de ensino jurídico**

A proposta contida nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Direito, sintetizadas no perfil pretendido de egresso consciente, crítico, reflexivo e comprometido com a realidade social, explicitada através do Projeto Pedagógico, exige um professor preparado para atuar em conformidade com a proposta criada.

Apenas a motivação para a pretendida mudança não basta; é necessária a preparação que dê substrato à prática pretendida, sem a qual a concretização do projetado inviabiliza-se por simples incapacidade daqueles diretamente responsáveis pela sua realização. Ou seja:

Nem sempre a postura de conservadorismo do professor frente à tarefa de ensino está intimamente ligada à convicção de que essa é a melhor pedagogia. A falta de momentos propiciadores de debates entre os pares a respeito da natureza de seu trabalho, de socialização de experiências pedagógicas, de constante atualização, não apenas na sua área de conhecimento, mas sobretudo das questões sociais, favorecem o isolacionismo e a conseqüente fragmentação do saber, respaldadas numa falseada visão democrática de não interferência. E muitas vezes o que precisa ser feito simplesmente deixa de ser por puro desconhecimento de como fazê-lo, ou pelo conflito a que se expõem por se encontrarem em diferentes processos de questionamento quanto à concepção de valores, visão da realidade, utopias. (VALLE, 2002, p. 83)



Nessa perspectiva, é fundamental a preparação do professor para atuar como sujeito do processo de construção e efetivo desenvolvimento do Projeto Pedagógico, entendido como um fazer coletivo, e portanto, corresponsável.

Demo (1993), ao falar sobre plano pedagógico, salienta o papel do professor na sua concretização, partindo do pressuposto de que educação não se restringe ao aspecto da formação política, mas abrange plenamente a competência em termos de manejar e produzir conhecimento, e salienta a importância da capacidade dos professores de montar didáticas participativas e construtivas, que desafiem os alunos a serem sujeitos do processo e não meramente objetos. Salienta que esse fazer implica dois horizontes de competência:

- a) de um lado, capacidade de elaboração própria, de pesquisa, de teorização das práticas, de produção crítica e criativa;
- b) de outro, habilidade de orientar os alunos a serem críticos e criativos avaliando-os pelo critério do saber pensar e (re)criar conhecimento, não pela atitude receptiva e copiadora. (DEMO, 1993, p. 244)

É fundamental, portanto, que o professor esteja preparado e prepare o aluno para que as aulas não sejam apenas repasse de conhecimento alheio, mas que assumam a função de instrumentalizar o discente na busca de uma capacidade construtiva do próprio conhecimento.

Também Santiago (2006) aponta a importância da preparação docente. Ao discorrer sobre a necessidade de gestar um novo Projeto Pedagógico pautado na demanda que a sociedade está exigindo, - cidadãos e profissionais com capacidade crítica e criativa -, salienta a defasagem das práticas pedagógicas tradicionais pautadas na memorização e na reprodução de informações, ou no treinamento para “saber fazer”. Insistindo na necessidade de uma reorganização da escola alicerçada em uma nova concepção de conhecimento que dê suporte às mudanças necessárias, a autora alerta:

Essa expectativa em relação à escola exige dos educadores uma vigilância permanente em relação a sua qualificação e atualização na chamada ‘formação continuada’, já que uma prática pedagógica consciente e conscientizadora requer profissionalização (formação adequada e atualização) para que se criem as possibilidades de: compreensão das políticas mais amplas com ingerências nas singularidades locais; estabelecimento de relações; domínio da estrutura básica dos conteúdos escolares que permita ao professor selecionar e abordar adequadamente os conhecimentos mais significativos; organização e condução de projetos pedagógicos contextualizados e conseqüentes. (SANTIAGO, 2006, p. 161-162)

A referida formação continuada, além de imprescindível ao desenvolvimento de uma pedagogia crítica e criativa, apresenta outra importante relação: a que deve ocorrer com a segurança no desempenho da atividade de ensino.

Freire (2007), ao discorrer sobre os saberes necessários à prática educativa, alerta que ensinar exige competência profissional. Relacionando-a diretamente com a segurança com que a autoridade docente se move, ressalta a importância da permanente formação docente, quando diz que “[...] o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.” (FREIRE, 2007, p. 103)

Portanto, a constante atualização do professor, seja com relação ao conhecimento específico da sua área, seja com as especificidades de sua atividade docente, é elemento imprescindível tanto para a definição de diretrizes coerentes com o momento histórico, como para a concretização das ações previstas.

No que tange ao ensino jurídico, a atualização reflete-se, para Mädche e Pithan (2000, p. 65), numa postura de permanente revisão e reconstrução do conhecimento, a partir de uma visão do Direito como “[...] sistema complexo, contraditório e condicionado (e não determinado) histórica e culturalmente.” Trata-se de uma visão integral que entende a complexidade do fenômeno jurídico, concebendo-o como dotado de inseparáveis dimensões normativa, fática e ética, sem absolutização de qualquer desses enfoques (dogmático, sociológico ou filosófico), pois conduziria a um errôneo reducionismo unidimensional. Ou seja, trata-se da visão dialética, tridimensional de que fala Reale (1994, p. 121): “O Direito é sempre fato, valor e norma, para quem quer que o estude, havendo variação no ângulo ou prisma de pesquisa. A diferença é, pois, de ordem metodológica, segundo o alvo que se tenha em vista atingir.”

Dessa forma, a atualização não se contenta com o conhecimento das disposições legais específicas da área do Direito em que o professor atua, pois isso representa o mínimo esperado; e nem com o estudo das tendências jurisprudenciais dominantes. Vai além: exige um olhar atento às transformações sociais, às novas demandas da sociedade, um olhar que busque além do estabelecido para poder influir nesta ordem, gerando as mudanças necessárias.

A pesquisa acadêmica, aliada ao trabalho de extensão, apresenta-se fundamental para essa sintonia com a realidade. O problema que se enfrenta é que a concepção dominante sobre pesquisa no Direito restringe-se à interpretação de dados obtidos através de compilação legislativa, doutrinária ou jurisprudencial e, com isso, perde-se a oportunidade de forjar um novo Direito.

Mädche e Pithan (2000, p. 62) ressaltam, porém, a confusão que geralmente se estabelece quando os dados são interpretados por métodos de investigação dogmática como metodologia científica, o que comumente ocorre em pesquisa acadêmica nos cursos de Direito, e alertam:

Ocorre que, ao fazer tal confusão, reproduzem-se conhecimentos antigos, embasados no argumento de autoridade e não se procura reconstruir a ciência jurídica – tradicionalmente conservadora e em descompasso com os avanços sociais. Desse modo, verifica-se que a teoria produzida (ou reproduzida) no Direito, ao invés de se valer dos problemas práticos na busca de transformações sociais, teima em reproduzir o entendimento descontextualizado de institutos jurídicos hoje anacrônicos.

E, continuando, exemplificam:

Se a problemática elaborada pelo investigador do Direito se resumir em uma questão formal jurídica (por exemplo, saber se a cobrança de determinado imposto é ou não constitucional, sem atentar para os desdobramentos sociais e valorativos da questão), se estará amputando o objeto de conhecimento e a consequência será uma visão unidimensional e fragmentada do fenômeno jurídico. (MÄDCHE; PITHAN, 2000, p. 62)

Por fim, concluem que tanto o aspecto teórico quanto o prático do fenômeno jurídico são valorizados por esse enfoque dialético da pesquisa por considerar que a teoria se qualifica ao explicar a prática.

Demo (1992) entende que a definição mais apropriada de pesquisa é a que a considera como um dialogar com a realidade, porque a apanha como um princípio científico e educativo. E deixa clara a capacidade de intervenção no estabelecido, ao afirmar que “[...] quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania.” (DEMO, 1992, p. 42)

A atualização essencial ao preparo do professor para atuar como sujeito, e não objeto, do processo de construção e realização do Projeto Pedagógico de seu curso necessita, também, estar voltada para a prática pedagógica adotada.

A tradição do ensino jurídico, que resultou na crise cuja superação se pretende com as novas Diretrizes Curriculares, deixa perceber a adoção de uma concepção de Direito que reduz seu objeto de estudo às fontes formais. Nesse caso, o modelo juspositivista de ensino centrado na aula exclusivamente expositiva, que se presta muito bem à continuidade do isolacionismo, do formalismo do *magister dixit*, sem dúvida, atende satisfatoriamente às suas

necessidades. Mas também transforma as Faculdades de Direito em “faculdades de leis” onde o conhecimento confundido com informação, e a equivocada sinonímia entre Lei e Direito geram uma ilusória segurança, fácil e rapidamente desmontada pela realidade após o curso. (JUNQUEIRA, 1999, p. VIII-IX)

Conforme Lobo (1996), aliado às práticas autoritárias, desprovidas de possibilidade de reflexão e manifestação criativa, o vício do ensino basicamente textual inviabiliza a presença da concretude da sociedade na reflexão e prática jurídicas. Nesse tipo de ensino, a visão de mundo é mediada pelos textos legais; assim, a norma jurídica, que representa um meio de controle social de condutas, originário de um poder constituído (legítimo ou não) torna-se, ela própria, um fim em si mesma. Essa prática tem reflexos na formação do profissional favorecendo, fundamentalmente, o surgimento de um técnico, com a prática divorciada da reflexão das necessidades da sociedade em que se insere. E, com isso, há uma separação entre o exercício da cidadania e o da profissão, o que significa dividir o próprio ser humano que exerce a profissão:

Com essa prática ensinada o advogado corre o risco de se tornar insensível para as demandas sociais antigas e novas. O mundo é o da norma e não o das necessidades sociais e o dos exercícios dos poderes. Com isso as transformações sociais passam ao largo das cabeças dos estudantes de Direito e dos operadores jurídicos que concluíram os cursos de bacharelado. Os cursos são insossos em termos sociais. Enquanto conjunto de atividades pedagógicas as grandes demandas da atualidade não são consideradas. Parece que eles estão fechados no interior de quatro paredes e enclausurados no mundo dos textos superficialmente lidos. Os cursos não têm linhas de pensamento claras, mesmo que plurais, não se manifestam perante os grandes problemas da atualidade, não propõem soluções novas, não querem ser sujeitos da história brasileira e não apresentam respostas jurídicas eficazes aos conflitos e problemas novos que vão aparecendo. Correm o risco de se tornarem depositários das noções do ontem. (LOBO, 1996, p. 23)

As atuais Diretrizes Curriculares, no entanto, ressaltam a necessidade de despojar-se de uma concepção reducionista e legalista de Direito, e voltar-se para uma visão mais ampla, que abarque a resolução de conflitos sociais. Evidenciam, portanto, a preponderância de uma concepção dialética do Direito, como ciência dotada de três dimensões complementares e indissociáveis – a normativa, a fática e a axiológica – sem qualquer absolutismo teórico jurídico (dogmático, sociológico ou filosófico).

Lyra Filho (1980), ao manifestar-se sobre a crise do ensino jurídico, afirma que o cerne da questão está na necessidade de entender-se que essa crise está diretamente relacionada a uma incorreta percepção do Direito, que prepondera no meio acadêmico.

Considera que a ineficiência das reformas de ensino realizadas ocorre porque apenas se alteram currículos e programas, e ficando intocado o ponto de origem da crise. E como há um equívoco generalizado na própria concepção do Direito que se ensina, reduzindo-o ao chamado ordenamento jurídico (Direito positivado), que é único, hermético, estatal, o Estado acaba por ser reconhecido como a fonte de todo o Direito válido.

Na verdade, o Direito, diz Lyra Filho (1980, p. 8), “[...] admite várias abordagens e o erro está em imaginar que o discurso, feito sobre um deles, abrange o fenômeno em sua totalidade.”

Pensar de forma reducionista restringe a abrangência do fenômeno jurídico, numa visão simplista que termina por influenciar, e até determinar, o ensino do Direito e sua metodologia.

O verdadeiro entendimento do Direito pressupõe que

[...] o significante –direito- representa um entroncamento de significados, que designam a realidade complexa, dialética e global do fenômeno jurídico. [...] Não basta reconhecer que vários aspectos do Direito existem; é preciso vê-los, no seu entrosamento, sendo esta a única maneira de identificar e esclarecer cada um deles em especial. (LYRA FILHO, 1980, p. 8-9)

Isso exige adotar uma pedagogia coerente com a concepção apresentada: uma pedagogia que liberte, estimule a autonomia intelectual, tornando o aluno sujeito do processo de ensino e não objeto, tomando como ponto de partida e chegada a realidade em que pretende intervir.

A coerência com o que Lyra Filho propõe conduz a uma concepção metodológica de ensino que favoreça a derrubada da visão dicotômica teoria/prática na forma como se concebe o conhecimento.

Nesse sentido, Mädche e Pithan (2000) analisam a possibilidade de a metodologia do ensino dialética, estruturada a partir de uma concepção do homem como ser ativo e de relações, poder contribuir para essa necessária superação. Em virtude de a teoria dialética do conhecimento entender o ser humano como um ser de relações, a metodologia dialética de ensino encara o aluno como o construtor de seu próprio conhecimento, a partir de suas relações com os outros e com o mundo. Portanto, trabalhar com a metodologia dialética implica partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la. A realidade é início, meio e fim do processo de ensino. Então:

Partir da realidade significa reconhecer que a realidade é, por natureza, contraditória. E é a partir das contradições encontradas na realidade que se

buscará sua superação, ou seja, na construção do conhecimento com objetivo de alterar a realidade prática. (MÄDCHE; PITHAN, 2000, p. 66)

Desse modo, a concepção dialética do ensino permite e exige do aluno uma postura atuante, crítica e criativa. Ele deixa de ser o simples repositório do saber do professor para se tornar sujeito na construção de seu próprio conhecimento. Funde-se a dicotomia objeto/sujeito do conhecimento, fundindo-se a dicotomia teoria/prática. E o professor passa a atuar como mediador entre o aprendiz e o conhecimento, na tarefa de criar condições para uma aprendizagem significativa.

O novo paradigma de aprendizagem nos cursos jurídicos implica uma grande transformação de mentalidade, tanto do professor como do aluno. Exige a derrubada de modelos históricos de professor e aluno, respectivamente entendidos como a fonte da sapiência e o repositório do saber. Exige a substituição das figuras do professor-informador e aluno-ouvinte pelo professor-mediador e aluno-pesquisador. A mudança necessária não é tarefa das mais fáceis, pois a manutenção deste estado de coisas atende a interesses às vezes presentes em ambas as partes: do primeiro, em manter a comodidade que representa a simples transmissão de informações, e, do segundo, a facilidade em apenas repetir as informações.

Essas novas figuras tornam imprescindível o estabelecimento de um vínculo entre professor e aluno, que favoreça a confiança, a amizade, o respeito, a segurança, resultando em estímulo ao surgimento da criticidade e da criatividade.

Melo Filho (2000, p. 39), ao analisar a questão pedagógica e a qualidade no ensino jurídico, conclui que

[...] os maiores estorvos e as mais renitentes barreiras para mudanças qualitativas no ensino do Direito assentam-se numa “fossilizada” e estereotipada postura juspedagógica [...] a “reengenharia didático – jurídica” não é uma questão simples, pois, os professores de Direito são, em sua maioria, indiferentes e refratários às alterações nos métodos de ensino [...].

Nesse sentido, as palavras de Freire (2001) retratam os vícios, as distorções, o “estrabismo juspedagógico” (MELO FILHO, 2000, p. 42) que ainda caracterizam o ensino jurídico, quando afirma:

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque, recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora, porque a

incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço e de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2001, p. 104)

Também Lyra Filho (1981, p. 3-4) considera que a atuação do

[...] professor autêntico limita-se a equacionar os problemas emergentes, oferecer informações atualizadas e discutir as propostas que lhes são cabíveis; mas não impõe o seu ponto de vista. Ao contrário, estimula o espírito crítico, ajudando cada um a descobrir o seu próprio rumo.

Atualizar-se pedagogicamente, portanto, pressupõe, em primeiro lugar, reflexão sobre a prática pedagógica adotada e a existência ou não de coerência entre a concepção de Direito, em que acredita e que defende, e a metodologia de ensino com que medeia o processo cognitivo dos alunos.

Nalini (1994), ao apresentar proposta de elevação de qualidade do ensino jurídico, também ressalta a importância da formação do professor e manifesta que se mostra incontornável enfrentar a ausência de uma pedagogia própria e de uma metodologia específica para o ensino jurídico. Nesse sentido, os docentes dos cursos de Direito precisam adotar uma atitude reflexiva em torno da metodologia de ensino que melhor atenda às características próprias do ensino jurídico na concretização de uma educação voltada para o enfrentamento e a mudança.

Continuando a tratar desse tema, estabelece uma estreita relação entre o fazer pedagógico e a conscientização moral do professor quanto ao reflexo que essa sua ação terá na sociedade. E alerta:

[...] mais do que formação pós-graduada e pedagógica, tem-se de investir na conscientização moral do professor. Ele deve estar permanentemente a se auto-indagar se está realmente contribuindo para construir a posteridade, ou se já se resignou à situação de desalento que impregna sua atuação. (NALINI, 1994, p. 251)

Essa visão da formação do professor, intimamente ligada a uma profunda consciência de seu papel educativo, remete à questão da ética no desempenho de sua atuação docente. A autocrítica, a reflexão, a constante revisão de suas concepções são elementos fundamentais para um desempenho sério e comprometido com a qualidade, revelando uma preocupação ética. “Os professores devem se questionar se estão investindo em si próprios o

suficiente em termos de acrescentamento. E se estão colocando o seu talento direcionado à formação de quem os substituirá, na escola e na profissão.” (NALINI, 1994, p. 252). Isso é trabalhar a sua formação com preocupação ética.

Considerando o até aqui exposto, pode-se dizer que a formação do professor se constitui num processo de construção ao longo de sua trajetória profissional que implica contínua reflexão e reestruturação de sua identidade como educador. É uma tarefa bastante complexa quando se trata do docente do ensino jurídico; não só pela estreita ligação que o professor do ensino superior tem com sua especialidade técnica, o que por si só dificulta a dimensão pedagógica de seu desempenho (LUCARELLI, 2000), mas também pelo conjunto de juízos éticos, de saberes acumulados, de pontos de vista, expressos por discursos produzidos engendrados pelos órgãos institucionais e autoridades jurídicas, o que caracteriza o senso comum teórico dos juristas, cristalizado pelas práticas jurídicas. (WARAT, 1982).

Leite (2008, p. 7), ao afirmar que “[...] o Ensino Jurídico não pode ser visto de forma desvinculada da realidade da Justiça no contexto de cada sociedade”, também salienta a importância e necessidade da formação do docente do ensino jurídico, uma vez que considera o ensino jurídico e sua pedagogia um dos fatores que concorrem para a sociedade. Sem dúvida, considerando-se a relação já referida, assim como a extensa abrangência do campo de atividades jurídicas, ou com ela relacionadas, e o grande número de egressos dos cursos de Direito, as influências na sociedade tendem a ser significativas e terão, inegavelmente, a marca da formação dos docentes. Desse ponto acredito decorrer, em grande parte, a importância social de se investir na formação dos professores dos cursos jurídicos.

A formação do professor, então, entendida como o conjunto complexo do fazer docente, envolvendo as dimensões técnica, pedagógica e ética, devido a sua relevância para a consecução do projetado pelas Diretrizes Curriculares (na sua visão geral do ensino) e pelos cursos (na agregação de particularidades) não pode ficar refém do interesse ou da boa vontade do corpo docente.

A especificidade da atividade docente exige, para o perfil de professor do ensino jurídico, o mesmo cuidado e rigorismo que se pretende com a formação do perfil de egresso, posto que, em grande parte, este depende daquele. Esse cuidado deveria ter tido a esfera governamental, quando da edição das Diretrizes Curriculares, mas que, não tendo ocorrido, não exime de assumir essa tarefa as instituições de ensino, e em última instância, os próprios cursos jurídicos.



### 2.2.1 Ensinar e aprender

Uma das principais preocupações do professor está vinculada à qualidade com que vê, e é visto no desenvolvimento de sua profissão. Tal preocupação traz intrínseca a dúvida quanto à definição dos limites de sua responsabilidade referente à tarefa que lhe cabe no desempenho desse mister, envolvendo o ensinar e o formar.

Zabalza (2004), ao focar o tema ensino-aprendizagem no cenário universitário, questiona sobre o que nos faz ser bons professores, colocando como pontos principais dessa indagação o ensinar bem ou o formar bons alunos. E, ao instigar a reflexão sobre a extensão da atividade do professor, pergunta até onde vai a responsabilidade deste e onde começa a dos alunos. E ainda mais: como conseguir equilibrar o eixo disciplinar com o eixo pessoal, isto é, explicar bem os conteúdos e ajudar os alunos para que aprendam o que é ensinado.

Em que pese a aparente dicotomia entre ensino e aprendizagem a que essas indagações possam conduzir, o próprio autor retira qualquer dúvida quanto ao seu entrelace quando diz:

Ensinar não é só mostrar, explicar, argumentar, etc. os conteúdos. Quando falamos sobre ensino, aludimos também ao processo de aprendizagem: ensinar é administrar o processo completo de ensino-aprendizagem que se desenvolve em um contexto determinado, sobre certos conteúdos específicos, junto a um grupo de alunos com características particulares. (ZABALZA, 2004, p. 123)

Comparando o ato de ensinar com o de vender, o autor ressalta que assim como nada é vendido se alguém não comprar, os professores deveriam se questionar se realmente estão ensinando, se os alunos não aprendem. Nessa perspectiva, o ato de ensinar envolve um duplo sentido em que o aprender é fundamental para a sua concretização podendo-se considerar, nesse caso, que ensinar significa “fazer aprender”; e o aprender envolve também o professor como sujeito, pois: “Nós, professores, não explicamos em abstrato; nosso compromisso não é só com os conteúdos (seleccioná-los, apresentá-los, explicá-los, avaliá-los), mas também com os estudantes que têm de aprendê-los.” (ZABALZA, 2004, p. 123-124)

Esse duplo compromisso se desenvolve num contexto de diferentes vivências, sentimentos, culturas, linguagens que emprestam aos alunos vozes distintas. Embora elas possam não ser exclusivamente determinantes no processo de ensino, até por serem muitas, e diferentes, são importantes porque mostram o grau de necessidade de mediação que o professor irá enfrentar no desenvolvimento de sua tarefa de ensinar, e por isso não podem ser ignoradas.

O ensino, leciona Giroux (1999, p. 28-29), é um trabalho muito difícil:

Por isso, os professores precisam ser intelectuais; para compreender que o ensino é uma forma de mediação entre diferentes pessoas e diferentes grupos de pessoas, e não podemos ser bons mediadores a menos que saibamos a quem se dirige a mediação em que nos engajamos. Ensinar é complexo, muito mais complexo do que dominar um corpo de conhecimentos e implementar currículos. O problema do ensino é que a especificidade do contexto é sempre fundamental. Não podemos impunemente invocar regras e procedimentos que não correspondam aos contextos.

Tal afirmativa remete à necessidade de o professor estar revestido de cultura geral, de uma visão de mundo em que o social tenha reconhecida sua importância para o momento histórico vivido, e de vivência de valores no contexto atual (ENRICONE, 2005), assim, tornando-se fomentador e não simples aplicador da aprendizagem, constituindo-se em catalisador das sociedades do conhecimento e construtor de um novo profissionalismo (HARGREAVES, 2004).

Para tanto, também é importante lembrar que ensinar envolve criação, invenção de modos de trabalhar cooperativamente, de intervenção pedagógica e de estabelecer o debate científico. Essa tarefa não é fácil e não pode prescindir de pressupostos teóricos. (GIESTA, 2005)

O desconhecimento dessas características e necessidade, seja pelo próprio professor, seja pelas instituições a que está vinculado na sua atividade educativa, minimiza tanto a figura docente como a importância da atividade. Conforme Hargreaves (2004), a concentração em técnicas de ensino e padrões curriculares, em detrimento de questões sociais e morais mais amplas de seu momento histórico, conduz a uma reduzida visão tanto de ensino como de profissionalismo dos professores, que não é mais possível considerando a sofisticação da sociedade do conhecimento em que vivemos.

Descartam-se, portanto, as concepções de ensino que o consideram apenas um sistema de ações favorecedores da aprendizagem, desconhecendo as circunstâncias sócio-históricas e afetivo-emocionais do meio em que se desenvolve, e aproximando o papel do professor a de um tecnocrata, inclusive com a frieza e objetividade a que esse termo remete.

Aprendizagem entendida no sentido de um processo que busca mudanças cognitivas, sociais e afetivas, nos indivíduos, grupos e instituições (CARVALHO, 2005).

Assim, a preocupação de Zabalza (2004), quando questiona como manter equilibrados os eixos do processo ensino-aprendizagem, parece ter uma resposta de possibilidade a partir

de um entendimento de ensinar e aprender, mediados pelo sentimento de compreensão do outro como um ser não apenas cognitivo, mas também afetivo, e cuja afetividade interfere tanto ou mais que sua capacidade intelectual, na aprendizagem, na sua busca pelo conhecimento. Ou seja, no amor que se tem pelo saber e se coloca no ensinar, criando a condição propícia para a busca da superação dessa dificuldade; amor que, para Rios (2003), mostra-se tão claro e simples quando, ao falar sobre o caráter utópico da prática educativa (entendida essa utopia como o envolvimento afetivo com o futuro) estabelecendo uma relação entre a Filosofia e a Didática, pergunta:

O que se procura com o gesto de ensinar, senão partilhar um esforço amoroso, que os gregos chamaram *philia*, na direção de um saber inteiro, por eles denominado *sophia*, que se coloca sempre à frente, no horizonte, como um ideal a ser constantemente buscado? (RIOS, 2003, p. 18)

### 3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL

#### 3.1 Caminhos percorridos

Embora as manifestações sobre a necessidade de cuidado com o meio ambiente sejam a tônica das discussões atuais nos mais diversos setores (político, econômico, social, educacional), na sociedade humana sempre houve pessoas que, preocupadas com o equilíbrio ambiental, denunciaram a atuação predatória humana, em época que a devastação ambiental planetária não se constituía preocupação permanente nem dos governos, nem da opinião pública. Um desses casos foi o do cacique indígena norte-americano Seattle, o qual, em 1854, atestou que os índios sabiam conviver harmoniosamente com a natureza, de forma saudável e feliz, sem degradá-la. Demonstrando um profundo conhecimento das leis naturais, intuitivamente previu a situação de crise ambiental que hoje a humanidade enfrenta, ao manifestar: “[...] a terra lhe é preciosa e feri-la é desprezar o seu criador. Os brancos também passarão; talvez mais cedo do que todas as outras tribos. Contaminam as suas camas e uma noite serão sufocados pelos próprios dejetos.” (PEDRINI, 1998, p. 24)

Em tempos mais recentes, Raquel Carson, em 1962, na sua obra intitulada “Primavera silenciosa”, trouxe à discussão a perda da qualidade de vida gerada pelo uso indiscriminado e excessivo de produtos químicos e seus efeitos nos recursos ambientais. Esse livro, que se tornou um clássico na história do movimento ambientalista mundial, ganhou edições sucessivas e atingiu grande público, principalmente dos países ricos, despertou inquietações que mundialmente conduziram a discussões sobre a necessidade de providências para que aquele quadro fosse revertido.

Embora distanciados na escala temporal, os exemplos acima evidenciam um ponto de convergência na manifestação-denúncia que fazem: o componente comportamental lastreado na arrogância, na prepotência e na ganância com que o ambiente vinha sendo tratado. Tal atitude impediu que o óbvio fosse visto: a limitação dos recursos naturais e a inter-relação existente entre esses e com o ser humano. E dificultou, principalmente, que fosse percebida a relação denexo causal entre a qualidade da atuação humana no ambiente e a qualidade da vida humana.

Reigota (1994, p. 9), ao analisar as causas da crise ambiental, enfatiza:

[...] o problema ambiental não está na quantidade de pessoas que existe no planeta e que necessita consumir cada vez mais os recursos naturais para se alimentar, vestir e morar. É necessário entender que o problema está no

excessivo consumo desses recursos por uma pequena parcela da humanidade e no desperdício e produção de artigos inúteis e nefastos à qualidade de vida.

Esse comportamento de dominação e exploração originou a sociedade consumista de recursos, capitais e bens, que hoje vivenciamos, valorizadora da acumulação material, da competição exacerbada, do individualismo egoísta. Resultante de uma postura do ser humano como o centro e senhor dominador de todas as partes que compõem a natureza, desconsiderando as relações de interdependência existentes entre todos os elementos do meio ambiente, o consumismo exagerado decorre e provoca uma crise de valores e de paradigmas que põem em xeque este modelo de civilização.

Ao analisar o estado de profunda crise que se instalou nas duas últimas décadas do século XX, Capra (1993) qualifica-a como complexa, multidimensional, cujos efeitos se fazem sentir nos diversos aspectos da nossa vida: na qualidade do meio ambiente e das relações econômicas, sociais, tecnológicas, política; na saúde e no modo de vida . Essa crise de escala inimaginável, não encontra precedentes na história da humanidade, sendo capaz de, verdadeiramente, ameaçar de extinção toda a vida no planeta.

No contexto anteriormente referido, a educação assume relevante destaque, considerando-se seu papel formador de atitudes, valores, conhecimentos.

A Conferência da ONU sobre o Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, Suécia, em 1972, reconheceu a importância da Educação Ambiental como elemento crítico para o combate à crise ambiental, e recomendou o treinamento de professores e o desenvolvimento de métodos e recursos instrucionais apropriados.

Em consonância com a Recomendação 96 da Conferência de Estocolmo, realizou-se em Belgrado, Iugoslávia, em 1975, o Encontro de Belgrado, que formulou princípios e orientações para o programa de Educação Ambiental mundial. Porém, seu ponto de maior relevância, parece, é a indicação da necessidade de uma nova ética global, fundamental para enfrentamento da crise posta, e a relação com o processo educativo para que se possa alcançá-la. A Carta de Belgrado é contundente quando diz:

[...] Nós necessitamos de uma nova ética global – uma ética que promova atitudes e comportamentos para os indivíduos e sociedades, que sejam consonantes com o lugar da humanidade dentro da biosfera; que reconheça e responda com sensibilidade às complexas e dinâmicas relações entre a humanidade e a natureza, e entre os povos. [...] A reforma dos processos e sistemas educacionais é central para a constatação dessa nova ética de desenvolvimento e ordem econômica mundial. Governantes e planejadores podem ordenar mudanças, e novas abordagens de desenvolvimento podem

melhorar as condições do mundo, mas tudo isso se constituirá em soluções de curto prazo se a juventude não receber um novo tipo de educação. Isto vai requerer um novo e produtivo relacionamento entre estudantes e professores, entre a escola e a comunidade, entre o sistema educacional e a sociedade. [...] É dentro deste contexto que devem ser lançadas as fundações para um programa mundial de Educação Ambiental que possa tornar possível um desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, visando à melhoria da qualidade ambiental e, efetivamente, à elevação da qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. (DIAS, 1993, p. 60)

Também a Conferência de Tbilisi,<sup>5</sup> realizada pela UNESCO em 1977, na ex-URSS, deixa claro que “[...] a educação deve desempenhar uma função capital com vistas a criar a consciência e a melhor compreensão dos problemas que afetam o meio ambiente” (DIAS, 1993, p. 61). E ressalta a importância de um espírito geral de participação, de solidariedade e equidade na busca de uma nova ética baseada no respeito à natureza, ao homem, à sua dignidade, ao futuro, à imprescindível qualidade de vida acessível a todos. Nesse contexto a Educação Ambiental deve

[...] preparar o indivíduo mediante a compreensão dos principais problemas do mundo contemporâneo, proporcionando-lhe conhecimentos técnicos e qualidades necessárias para desempenhar uma função produtiva, com vistas a melhorar a vida e proteger o meio ambiente, prestando a devida atenção aos valores éticos. (DIAS, 1993, p. 62)

Neste momento, portanto, a Educação Ambiental é percebida como um meio educativo que favorece a compreensão articulada das dimensões ambiental e social, a problematização da realidade e a busca das origens da crise civilizatória. (LOUREIRO, 2004)

Dias (1993) enfatiza o estabelecimento de uma relação entre o enfoque global adotado pela Educação Ambiental, sustentado por uma base interdisciplinar, e o reconhecimento da existência de uma interdependência entre as dimensões natural e artificial do meio, “[...] demonstrando a continuidade dos vínculos dos atos do presente com as consequências do futuro, bem como a interdependência entre as comunidades nacionais e a solidariedade necessária entre os povos.” (DIAS, 1993, p. 62-63)

A Educação Ambiental, como eminentemente interdisciplinar, transformadora de valores e atitudes, criadora de uma nova ética, com vistas à obtenção de qualidade de vida e

<sup>5</sup> Conferência de Tbilisi é como se tornou mais conhecida a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, celebrada em Tbilisi, na Georgia, ex União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, de 14 a 26 de outubro de 1977, organizada pela UNESCO em cooperação com o Programa das Nações Unidas para o meio Ambiente-PNUMA. Essa conferência é considerada o marco mais importante da evolução da Educação Ambiental. (DIAS, 1993, p. 61)

equilíbrio local e global do meio, tem-se feito presente ao longo da trajetória das discussões sobre o tema. A consolidação dessas diretrizes são reafirmadas no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades e Responsabilidade Global, produzido ao final da Jornada Internacional de Educação Ambiental, ocorrida em 1992, durante a Rio 92, como se pode perceber no trecho transcrito da introdução do documento:

Consideramos que a Educação Ambiental para uma sustentabilidade equitativa é um processo de aprendizagem permanente, baseado no respeito a todas as formas de vida. Tal educação afirma valores e ações que contribuem para a transformação humana e social e para a preservação ecológica. Ela estimula a formação de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas, que conservem entre si relação de interdependência e diversidade. Isto requer responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário. (GUIMARÃES, 1995, p. 28)

Os temas enfocados na Rio-92 foram reforçados em Tessalonika, no ano de 1997, no documento originado da Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade. Nele também é enfatizada a necessidade de se articularem ações de educação ambiental com base nos conceitos de ética e sustentabilidade, mobilização e participação, além de práticas interdisciplinares, embora já se tenha detectado em pesquisas o caráter vago e sem grandes efeitos práticos dessas recomendações (JACOBI, 2005).

Nessa trajetória da Educação Ambiental, Jacobi (2005, p. 242) observa que “[...] as iniciativas planetárias para pactuar práticas de educação ambiental explicitam o desafio de construção de uma formulação conceitual que estabeleça uma comunicação entre ciências sociais e exatas.”

O paradigma da complexidade apresenta-se como viável para atingir esse fim. Isso porque corresponde a uma visão do universo por meio de certos princípios de inteligibilidade unidos uns aos outros. Assim, o pensamento complexo se contrapõe às operações lógicas que caracterizam o pensamento simplificador, que separa os objetos de seus ambientes e destrói os conjuntos e as totalidades. Essa mudança do pensamento permite que o contexto e o complexo sejam integrados, compreendendo as inter-relações e multidimensionalidades que respeitem e incorporem a unidade e a diversidade fundamentadas em princípios éticos e no reconhecimento das diferenças. (MORIN *et al*, 2003)

Desse modo, a reflexão sobre ambiente e as questões a ele afetas ocorrem de forma a compreender todas as dimensões que abarcam, num verdadeiro desafio de dialogar com essa

multiplicidade e interdependência que caracterizam a realidade. Isso significa pensar de forma complexa, como explica Loureiro (2004, p. 44) ao dizer que:

[...] implica fazer com que o agir (que é singular) seja consciente, no sentido de se saberem o ‘terreno em que nos movemos’ e o alcance de determinada ação, apresentando coerência entre o que se quer, o conhecimento dos sujeitos do processo educativo, a base teórica da qual se parte, onde se quer chegar e quem se beneficia com o processo estabelecido entre atores sociais diversos.

Nesse contexto destaco a abordagem emancipatória da Educação Ambiental, pautada em conteúdos, práticas e orientações que ultrapassam o aspecto da preservação ambiental, para adentrar o campo da reflexão crítica a fim de que se enfrentem também os problemas sociais. Desse modo, envolve uma “[...] praxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipatória, portanto, transformadora das relações sociais existentes.” (LOUREIRO, 2004, p. 31)

Essa práxis é entendida como a atividade concreta através da qual o sujeito modifica a realidade e se modifica, agindo reflexivamente e assim se afirmando no mundo.

Refere-se, portanto, a uma atividade intimamente relacionada à liberdade e escolhas conscientemente definidas, caracterizadas pelo estabelecimento de diálogo e mediações com o outro, a sociedade, o mundo. E por isso constitui-se num

[...] conceito central para a educação e, particularmente, para a educação ambiental, uma vez que conhecer, agir e se perceber no ambiente deixa de ser um ato teórico-cognitivo e torna-se um processo que se inicia nas impressões genéricas e intuitivas e que se vai tornando complexo e concreto na práxis. (LOUREIRO, 2004, p. 130)

Sauvé (2005, p. 317) também concebe a Educação Ambiental como uma esfera de interações que se encontra na base do desenvolvimento pessoal e social: “[...] o da relação com o meio em que vivemos, com essa ‘casa de vida’ compartilhada.” Sendo assim, afasta a idéia de Educação Ambiental como simples “ferramenta” para gerir o meio ambiente ou solucionar seus problemas, para considerá-la como sustentáculo do surgimento e da concretização de um projeto que busca a melhora da relação de cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir. Ou seja, contribui para “[...] o desenvolvimento de sociedades responsáveis.” (SAUVÉ, 2005, p. 321)

Nesse contexto reflexivo, crítico e complexo, cabe à Educação Ambiental, segundo Loureiro (2004), gerar um sentido de responsabilidade social e planetária, que observe as



diferenças e desigualdades que permeiam os diferentes grupos sociais, suas culturas e modos de perceber a ameaça à vida do planeta, a partir da problematização das ideologias e interesses existentes por trás dos diferentes modelos de sociedade. Porém, é essencial lembrar:

Fazemos a nossa história em comunhão com o planeta, mas a fazemos em certas condições e no âmbito de uma determinada organização social, e somente podemos nos modificar e a tais condições reconhecendo e agindo nas diferentes esferas da vida, e entendendo a educação não como o único meio para a transformação mas como um dos meios sem o qual não há mudança. (LOUREIRO, 2004, p. 58)

### **3.2 A Educação Ambiental no ensino superior**

Especificamente no que se refere à Educação Ambiental no ensino superior, a Recomendação nº 13, da Conferência de Tbilisi, ao ressaltar a função formadora e disseminadora de conhecimento da Universidade, elucida sobre a abordagem que deve ser dada, e enfatiza a prática, a teoria e a interdisciplinaridade como essenciais ao seu desenvolvimento.

Assim expressa a recomendação:

#### Recomendação nº 13

Considerando que as universidades – na sua qualidade de centro de pesquisa, de ensino e de pessoal qualificado no país – devem dar, cada vez mais, ênfase à pesquisa sobre educação formal e não-formal.

Considerando que a educação ambiental nas escolas superiores diferirá cada vez mais da educação tradicional, e se transmitirão aos estudantes os conhecimentos básicos essenciais para que suas futuras atividades profissionais redundem em benefícios para o meio ambiente, a conferência recomenda:

que se examine o potencial atual das universidades para o desenvolvimento de pesquisa;

que se estimule a aplicação de um tratamento interdisciplinar ao problema fundamental da correlação entre o homem e a natureza, em qualquer que seja a disciplina;

que se elaborem diversos meios auxiliares e manuais sobre os fundamentos teóricos da proteção ambiental. (DIAS, 1993, p. 72-73)

Em âmbito nacional, a Constituição Federal promulgada em 1988, em seu capítulo VI, que trata do meio ambiente, dispõe no art. 225, § 1º, inc. VI sobre a incumbência do Poder Público de promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, assim como a conscientização pública quanto à preservação do meio ambiente.

Definida constitucionalmente a obrigatoriedade do desenvolvimento da Educação Ambiental, essa previsão constitucional teve sua regulamentação posterior definida pela Lei nº 9.795/1999 e pelo Decreto nº 4.281/2002.

Em consonância com as discussões mundialmente realizadas, a legislação em vigor prevê que a Educação Ambiental se caracterize como contínua, permanente e integrada. Assertivas reforçadas pelos princípios listados no art. 4º da Lei nº 9.795/99, como segue:

Art. 4º São Princípios básicos da educação ambiental:

- I – o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II – a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III – o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV – a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V – a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI – a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII – a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII – o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural. (BRASIL, 1999)

O panorama legal até aqui demonstrado apresenta uma tarefa educacional ambiciosa, mas de indiscutível necessidade.

No que tange ao ensino superior, Silveira (1998), ao analisar a Educação Ambiental e a dimensão socioambiental, destaca o papel da Universidade citando como razões para essa ênfase, primeiro, o fato de que acumula as funções de ensino, pesquisa, extensão e consultoria, tornando-se responsável pela formação do cidadão-profissional que, nos mais diversos ramos, irá atuar no mercado de trabalho. Segundo, por ela se constituir num foro de diálogo por excelência, com todos os níveis da educação escolarizada e com a sociedade em geral, permitindo-lhe, com isso, receber informações que resultem na criação de novos conhecimentos e novas realidades socioambientais. Terceiro, porque, constituindo-se num *locus* por excelência de pesquisa, pode perceber a ciência em sua dualidade de fator de crescimento e qualidade de vida, bem como de gerador de catástrofes. E, por fim, aponta a crescente aceitação, na Universidade, tanto da inter quanto da transdisciplinaridade como alternativas de novas composições curriculares. Nesse contexto, salienta a autora, a Educação Ambiental encontra condições potenciais de fluir, de se desenvolver em abrangência e profundidade.

No entanto, a concretização da Educação Ambiental, em se tratando do ensino superior, ainda se apresenta de caráter assistemático e muitas vezes dominada pela transmissão de informações e de fatos, sem um enfoque dos aspectos econômicos, sociais, políticos que a envolvem, caracterizando o que Gouvêa (2006) chamou de “dispedagogia ambiental”. Isso porque, ao retirar a possibilidade de discussão e conhecimento do fato conectado às múltiplas dimensões que interferem na sua ocorrência, torna o processo de educação ambiental acrítico e reprodutor, descaracterizando a própria Educação Ambiental que em seus fundamentos se pretende fomentadora de atitudes críticas e éticas.

Nesse sentido, Tozzoni-Reis (2004), ao pesquisar sobre a formação de educadores ambientais no ensino superior, ressalta a maneira assistemática que a caracteriza, resumida basicamente em três ações que não apresentam conectividade: “[...] tratamento de temas ambientais nas disciplinas afins, disciplinas optativas de Educação Ambiental e formação educativo-pedagógica –nas diferentes especialidades- oferecida pelas disciplinas da área de Educação nas Licenciaturas.” (TOZZONI-REIS, 2004, p. 45). Além disso, embora considere que atividades com temática ambiental têm presença significativa, percebe que são poucas e superficiais as oportunidades de refletir sobre categorias como diferentes concepções de relação homem-natureza e de educação, importantes para integrar os conteúdos dessa formação. E observa que nem mesmo são postos em discussão os fundamentos da prática docente, mas sim incorporados e praticados, ainda que de forma invisível, pelos próprios professores formadores.

É importante lembrar que os egressos atuarão numa realidade transpassada pela temática ambiental cuja solução dos problemas exige um olhar que abranja a complexidade dos fenômenos nas suas diversas dimensões, entre elas, a social e a histórica. Nesse contexto, o cenário da formação dos educadores termina sendo ditado pela complexidade da relação entre sociedade e educação.

O que se observa, porém, segundo Tozzoni-Reis (2004), é que a Universidade tem reduzido a função dos profissionais que irão trabalhar com a temática ambiental à dimensão técnica da atuação profissional no mundo do trabalho, mundo que, conforme enfatiza a autora, caracteriza-se pela complexidade e contraditoriedade, mas que é concreto e histórico. E destacando a importância de optar entre uma concepção ampliada e uma concepção restrita de formação profissional dos alunos alerta:

A ideologia da eficiência tem sido um forte obstáculo à formação crítica dos profissionais no ensino superior, alojada na organização fragmentada nos

recortes disciplinares do conhecimento. Esta visão utilitária e mercantil de eficiência evita deliberadamente o pensar, na formação profissional, da prática social que a define e que por ela é definida. (TOZZONI-REIS, 2004, p. 44)

Sem dúvida, a Educação Ambiental entendida como um saber dialeticamente construído não pode prescindir da formação fundamentada na crítica e na reflexão, que propiciem a prática consciente e conscientizadora, além de eficiente.

Nesse sentido, Pedrini (1998, p. 15) esclarece a dimensão da importância da Educação Ambiental ao considerá-la como “[...] uma das possibilidades de reconstrução multifacetada, não cartesiana do saber humano[...]”, e caracterizá-la como uma dimensão da educação que propugna pela transformação de pessoas e grupos sociais.

E a Universidade, entendida como fomentadora do pensamento crítico e disseminadora de conhecimento, deve trabalhar em prol dessa reconstrução do saber, possibilitando situações de pesquisa, de troca de informações, de debate, de sensibilização para as questões socioambientais, sempre partindo de situações problemáticas identificadas na realidade, local ou não.

Ao apontar algumas perspectivas para a Educação Ambiental na educação superior Silveira (1998) torna evidente essa possibilidade e necessidade. Das propostas apresentadas pela autora destacam-se as seguintes:

- Desenvolvimento de estudos e atividades para definir atribuições sócio-ambientais específicas dos diferentes profissionais nas diversas áreas do conhecimento.
- Estabelecimento de consórcios/convênios multilaterais nos níveis nacional e internacional, com universidades, institutos de pesquisa, setor produtivo, ONGs, organizações governamentais, etc. para prever e superar impactos sócio ambientais, e promover programas de Educação Ambiental, presencial e a distância para as populações envolvidas.
- Realização de pesquisas interdisciplinares, a partir de problemas sócio-ambientais concretos visando criar novos conhecimentos e novas realidades na comunidade.
- Incorporação da temática sócio-ambiental nas ementas de todas as disciplinas dos cursos de pós-graduação e de graduação de todas as áreas do conhecimento e a criação de áreas temáticas sócio-ambientais em seus currículos. (SILVEIRA, 1998, p. 250-251)

A realização dessas proposições exige prática pedagógica criativa e democrática, cuja base se encontre no diálogo, visando à formação de profissionais imbuídos de cidadania em suas práticas, capazes de entender e atuar nas questões socioambientais com dialogicidade.

Como salienta Reigota (1997, p. 26):

A participação do cidadão na elaboração de alternativas ambientalistas, tanto nas micropolíticas das ações cotidianas, como na macropolítica da nova (des)ordem mundial, exige dele a prática e o aprendizado do diálogo entre gerações, culturas e hábitos diferentes.

O trabalho com essa dimensão ambiental de forma crítica e dialógica, leva-nos a pensar sobre a necessidade da formação do professor reflexivo, apto a articular educação e meio ambiente numa perspectiva crítica, que conduza à ação embasada em princípios de criatividade e “[...] capacidade de formular e desenvolver práticas emancipatórias norteadas pelo empoderamento e pela justiça ambiental e social.” (JACOBI, 2005, p. 246)

Ao salientar o ainda restrito debate ambiental, principalmente pautado pela reflexão crítica, Jacobi (2005) indica o desafio de se internalizar a Educação Ambiental nos espaços educativos. Tal desafio conduz à necessidade de manter os professores, educadores e capacitadores sensibilizados e capacitados para trabalhar com seus alunos a compreensão dos problemas e riscos socioambientais, o impacto que causam no ambiente, em escala local e global, assim como perceberem a interdependência dos problemas e da necessidade de estabelecimento da cooperação e diálogo entre os diferentes saberes e disciplinas para poder intervir gerando mudança.

### 3.2.1 Interdisciplinaridade

No contexto do enfoque transformador e dialógico que este trabalho dá à Educação Ambiental, e considerando a multiplicidade de enfoques de que ela está revestida, tornam-se fundamentais algumas considerações sobre a característica que melhor define sua prática no ensino superior: a interdisciplinaridade.

No século XX, a frequência com que o conhecimento se reorganiza tornou-se uma de suas principais características. A construção e a difusão do conhecimento oscilam entre tendências à especialização e tendências que enfatizam a unificação do saber. Importante é ressaltar que se está diante de uma realidade em que a superespecialização termina por dar autonomia a temáticas específicas de campos dominantes, ou o partilhamento de metodologias e temas de pesquisa por certas disciplinas, terminam por conduzir a novos e interdisciplinares conhecimentos. Além dessas dinâmicas, a necessidade de compreender e solucionar situações que exigem conhecimentos de diversos campos do saber tem levado ao

surgimento de uma nova realidade: a da pesquisa interdisciplinar. Essa nova dinâmica está ligada à complexidade de que estão revestidos os problemas da atualidade - e que por isso exigem para a sua análise e solução o maior número de pontos de vista - e à necessidade de contrapor-se aos crescentes níveis de isolamento e fracionamento das disciplinas. (TORRES SANTOMÉ, 1998)

A crescente complexidade das sociedades modernas e dos problemas que enfrentam exige um olhar que considere os múltiplos aspectos de que eles se constituem, sob pena de, em assim não sendo, chegar a conclusões deturpadas, a resultados que não refletem a realidade e por isso não conduzem a soluções que atendam às reais necessidades.

As próprias pessoas e suas histórias de vida tecidas a partir das diferentes experiências vividas e dos diversos espaços e grupos a que pertencem, constituem-se em elementos distintos que contribuem com suas diversidades para a construção da realidade social. Desse modo, interferem e sofrem interferência dos mais diversos aspectos que compõem essa mesma realidade: o econômico, o político, o cultural, o histórico.

Torna-se, portanto, imprescindível reconhecer esta complexidade que perpassa as sociedades atuais, e que Morin (2005a, p. 13) assim a explica:

A um primeiro olhar a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Nesse sentido, Torres Santomé (1998) indica o surgimento de progressos em diversos campos da ciência, no assentamento de bases para um novo paradigma em que a complexidade detectada na matéria, nos seres vivos e na própria sociedade, seja entendida sob a ótica de uma maior flexibilidade e respeito. Isso exige trabalhos que, além do estudo das partes, objetivem a análise das relações que se estabelecem entre elas, pois, dessa interdependência, em geral surgem novas propriedades que não estavam ligadas em especial a nenhuma daquelas. Dessa interligação entre os elementos de um sistema e entre os diferentes sistemas, origina-se o sucesso dessa perspectiva de complexidade sobre os modelos de pesquisa e marcos teóricos anteriores que, por suas características unidimensionais, não conseguiam prever e nem explicar o papel que a desordem e a aleatoriedade desempenham na evolução de sistemas complexos. Isso se explica por não serem percebidas como representativas da peculiaridade dessa complexidade, mas sim como falhas metodológicas ou de instrumentos de análise. A propósito da questão, Torres Santomé (1998), ao ressaltar a

dificuldade do pensamento complexo, relaciona-a à necessidade de “[...] que o mesmo tem de enfrentar toda a trama de interações e contradições que ocorrem entre os diferentes fenômenos[...]” e para isso “[...] precisa assumir a incerteza, aprender a detectar as ambigüidades, pois do contrário o conhecimento será apenas parcial originando ações oblíquas”. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 66)

Observado esse contexto de complexidade do pensamento, da pessoa e da sociedade, a interdisciplinaridade, entendida como “[...] fundamentalmente um processo e uma filosofia de trabalho que entra em ação na hora de enfrentar os problemas e questões que preocupam em cada sociedade” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 65), que ultrapassa as barreiras do disciplinar para congregar a diversidade de conhecimentos que cada disciplina detém, mostra-se como possibilidade de atendimento a esta realidade complexa e de difícil abrangência.

Porém, embora a disciplina vista como a organização e delimitação de um território de trabalho condicionado sob um determinado ângulo, não consiga apreender e analisar a realidade em sua complexidade, há que se reconhecer que a interdisciplinaridade não prescinde dela. Isso porque os conhecimentos que as disciplinas detêm em suas especialidades são importantes como partes do todo que irá compor a visão significativa da realidade enfocada. Isoladamente, sua significância, para a apreensão da complexidade dos fenômenos não pode ser invocada. É importante lembrar que “[...] não se pode entremesclar o que não se conhece.” (FOLLARI, 2002, p. 100)

Dessa forma,

[...] convém não esquecer que, para que haja interdisciplinaridade, é preciso que haja disciplinas. As propostas interdisciplinares surgem e desenvolvem-se apoiando-se nas disciplinas; a própria riqueza da interdisciplinaridade depende do grau de desenvolvimento atingido pelas disciplinas e estas, por sua vez, serão afetadas positivamente pelos contatos e colaborações interdisciplinares. (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 61)

Além disso, ao se pensar sobre disciplinaridade é imprescindível lembrar Frigotto (2002), que, ao discorrer sobre a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento, diz que ela se funda no caráter dialético da realidade social, cujas características de interesses, concepções e condições de classe do investigador irão marcar o conhecimento produzido, pois, não estando revestidas de neutralidade nas relações que ele tenta apreender, também não estará o conhecimento produzido. Sendo assim, alerta o autor, é necessário deter-se na materialidade dessas relações de produção da existência, já que “[...] sem penetrarmos na aridez desta materialidade, a questão do debate da interdisciplinaridade

fica num limbo sem pecado e sem prazer – limbo da discussão lógico-formal, discursiva.” (FRIGOTTO, 2002, p. 31).

No âmbito educacional, tratar de interdisciplinaridade exige, em primeiro lugar, caracterizar a educação no contexto das mediações histórico-sociais que traduzem a efetivação da existência humana na realidade.

O ser humano é um ser de relações, estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com a natureza; esse relacionamento ocorre fundamentalmente através da ação mediada pela prática produtiva e pela prática política.

Nesse contexto, a educação deve ser entendida como

[...] prática simultaneamente técnica e política, atravessada por uma intencionalidade teórica fecundada pela significação simbólica, mediando a integração dos sujeitos educandos nesse tríplice universo das mediações existenciais: no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, lugar das relações políticas, esfera do poder; no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais. (SEVERINO, 2002, p. 167)

Ainda segundo Severino (2002), as mediações entre esses aspectos, por serem ambivalentes, podem levar a uma forma de existência não adequada, afastada da dignidade que se pressupõe como indispensável à condição do existir humano. Para o combate a essa possibilidade, cabe à educação investir na efetividade de sua prática no sentido de mediá-la das percepções das relações situacionais, além da transmissão de conhecimentos científicos e técnicos, possibilitando ao aluno a base de conhecimento sobre as redes políticas da realidade social, percebendo, assim, o significado de suas atividades técnicas e culturais. Nesse sentido, somente o conhecimento científico ou técnico não são garantias da inserção e manutenção, com dignidade, do indivíduo na sociedade; o conhecimento das diferentes redes de relações que irá enfrentar também é necessário ao alcance dessa finalidade.

Portanto, para o desenvolvimento de um processo pedagógico pautado nessa visão integradora de educação, torna-se importante uma atuação cuja prática pressuponha o atendimento à complexidade da realidade que envolve alunos, professores, administradores, ou seja, uma prática que privilegie a interdisciplinaridade no pensar e no agir.

Torres Santomé (1998), no entanto, ao nos dar uma visão da realidade educacional, diz, jocosamente, que sempre há quem se manifeste ironicamente sobre a pretensa integração, declarando que a única ligação entre as salas de aula ocorre através dos canos da calefação ou dos cabos elétricos. Daí se depreende que tanto as pessoas quanto as disciplinas que lhes são



afetas permanecem isoladas. Salienta o autor a dificuldade de a maioria dos estudantes perceber algo que possa ser considerado como integrador de conteúdos ou trabalhos das diversas disciplinas. E conclui a descrição dessa realidade vivida pelas instituições de ensino, ressaltando:

A coerência com que se afirma que são planejados os conteúdos dos sistemas educacionais dificilmente é visível para os alunos e, algumas vezes, até mesmo para os professores, seja qual for o nível educacional. Tanto na educação infantil e no ensino fundamental, como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva; é aceito como algo a priori, e provoca um notável silêncio na comunidade escolar científica e trabalhadora, pelo menos se levarmos em consideração os escassos debates que provoca (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 25)

Nesse sentido, Severino (2002) chama atenção para o caráter fragmentário que caracteriza a prática da educação no contexto histórico. Essa fragmentação é evidenciada desde a ausência de integração entre os diversos conteúdos dos componentes curriculares e das atividades didáticas, passando pelas ações docentes, as atividades e as intervenções administrativas, até manifestar-se na desarticulação que ocorre nas diversas instâncias do sistema institucional de ensino, quanto à utilização de recursos para a consecução de objetivos essenciais. Assim, como consequência, pode ser observado que as diversas contribuições das disciplinas e dos trabalhos dos professores não se somam por integração, apenas se acumulam por justaposição, levando os alunos a vivenciarem sua aprendizagem como se o seu saber fosse oriundo de elementos culturais estanques e originados de fontes isoladas entre si. Não há articulações que levem a convergências dos profissionais da área para a consecução da unicidade do fim a que se propõem; e, em geral, há inadequação na utilização dos recursos disponíveis como meios para que sejam atingidos os fins essenciais do processo educativo.

O autor também chama atenção para outra ocorrência que expressa marcadamente essa fragmentação: a ruptura entre o discurso teórico e a real prática dos agentes. Essa dissociação entre o pensar e o agir termina por tornar estéril a atuação, distanciando-se da pretendida integração, pois “[...] ao mesmo tempo que vai pronunciando um discurso teórico esclarecido e crítico, transformador, vai realizando outro discurso prático rotineiro, dogmático e conservador.” (SEVERINO, 2002, p. 170). Além disso, nessa fragmentação generalizada que caracteriza a ação educativa, uma das que se mostra mais marcante é a desarticulação entre a vida da instituição escolar e a vida da comunidade a que serve, ou seja, do pedagógico com o

político, como se tratasse de dois universos autônomos, e entre ambos não houvesse uma relação de interferência e interdependência.

A tendência, no entanto, parece ser no sentido de diminuição do distanciamento entre o ensino e a sociedade. No que tange ao ensino de Direito, as Diretrizes Curriculares, ao definirem os elementos mínimos estruturais do Projeto Pedagógico, apontam possibilidades do estabelecimento, ou fortalecimento, desse vínculo quando determinam a obrigatoriedade de o curso definir sua contextualização geográfica e social; indicar as formas de realização da interdisciplinaridade; e os modos de integração entre teoria e prática (art. 2º, § 1, I, IV, V). Isso porque, observada a relação desses itens com o perfil de egresso voltado para a cidadania, a definição e concretização desses aspectos do Projeto Pedagógico não pode prescindir de uma relação direta com a sociedade para onde se voltará sua prática profissional.

Torres Santomé (1998, p. 27) também identifica essa aproximação quando observa que a educação obrigatória em todos os países tem se caracterizado principalmente pelo interesse em integrar campos do conhecimento e experiências como modo de facilitar a compreensão mais reflexiva e crítica da realidade,

[...] ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio de processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma o conhecimento, bem como as dimensões éticas inerentes a essa tarefa.

Em síntese, essas palavras focalizam o aprender a aprender mediado pela relação entre teoria e prática. Trata-se, portanto, de ensino fundamentado na interdisciplinaridade, cujo poder estruturador caracterizado pela organização de conceitos, contextos teóricos, procedimentos, compartilhados por várias disciplinas facilita a transferência para outros contextos disciplinares tradicionais, das aprendizagens assim obtidas. Desse modo, “[...] alunos e alunas com uma educação mais interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 73-74).

Embora a importância de estudos interdisciplinares e da vinculação destes com a realidade social, a fragmentação e justaposição ainda são marcantes no ensino. E, embora muitas instituições sejam obrigadas a assumi-la, a pesquisa e a promoção de modo claro, objetivo, explícito, das abordagens interdisciplinares e suas implicações ainda não são frequentes. Nas universidades, por exemplo, a estrutura fragmentada em faculdades termina por isolar áreas do conhecimento, o que conduz a uma formação que envolve apenas

disciplinas diretamente ligadas à área escolhida, que, por sua vez, causa limitações na formação, podendo gerar um sentimento de autossuficiência que impede a abertura para o diálogo e o trabalho em equipe com outras especialidades. Além disso, também é importante estar atento ao controle que as instituições podem impor, para que não terminem cerceando, limitando o espírito crítico e a criatividade tão essenciais ao conhecimento (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 80-82). Esse controle pode se evidenciar, por exemplo, na situação de não oferecimento, ou oferecimento apenas oficial e não concreto, de condições para a formação continuada dos professores.

Nesse sentido, Follari (2002, p. 101) também alerta para a necessidade de haver estruturas permanentes que possibilitem a sua ocorrência, isto é, “[...] lugares de pesquisa interdisciplinar [...]”, buscando-se um meio de ligar os acadêmicos, administrativamente, a projetos ou núcleos de pesquisa vinculados à estrutura acadêmica central.

No contexto de compromisso das instituições e dos educadores com a promoção da interdisciplinaridade a superação da fragmentação, já citada, apresenta-se de fundamental importância.

Conforme Severino (2002, p. 170), essa superação terá possibilidade de ocorrer se a instituição educacional se tornar o *locus* de um projeto educacional percebido como “[...] conjunto articulado de propostas e planos de ação em função de finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos”. É enfatizado, assim, um projeto fundado numa intencionalidade, entendida como a força originada dos objetivos também previamente estabelecidos e assumidos, que orienta a organização e funcionamento da instituição. E é essa intencionalidade que permitirá o surgimento do trabalho em equipe, envolvendo a todos os elementos num projeto universal que incorpora os projetos individuais, mas a eles se sobrepõe como resultado final negociado pelo grupo.

Fazenda (2000, p. 84) identifica a parceria como o fundamento de uma proposta interdisciplinar, entendida, aquela, como uma “[...] tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas.” Isto é, “[...] a possibilidade de consolidação da intersubjetividade – a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro.” (FAZENDA, 2000, p. 85). E embasada em inúmeras observações, descrições e análises de projetos interdisciplinares em ação, identifica como premissa fundamentalmente predominante a do respeito ao modo de ser de cada um, e, portanto, à diversidade de caminhos que são empreendidos na busca da autonomia pessoal.

No âmbito do ensino superior a interdisciplinaridade configura, também, a possibilidade de operacionalização da Educação Ambiental conforme indica a Recomendação nº 13, da Conferência de Tbilisi ao referir-se ao tratamento a ser dado quanto ao enfoque da correlação entre o ser humano e a natureza e também ao exposto na Lei nº 9.795 de 27 de abril de 1999 que dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental no Brasil e dá outras providências. No art. 8º § 3º estabelece que “As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para: I - o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino” e no art. 10 dispõe: “A educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal. § 1º A educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino.” Admitindo, entretanto, no § 2º que: “Nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica.” (BRASIL, 1999)

Silveira (1998), ao abordar a interdisciplinaridade na Educação Ambiental, ressalta que ela se refere a uma situação problemática que, a partir do *diálogo* entre as dimensões histórica, científica, política, tecnológica, cultural, social, econômica, metodológica e do senso comum, relativas ao tema focado, possa ter sua complexidade, globalidade e singularidade melhor compreendidas e construídas. Nessa visão, “[...] a trajetória inter se faz através de alianças entre saberes comprometidos com um objetivo comum.” (SILVEIRA, 1998, p. 233)

Esse *diálogo* pressupõe a associação da atitude reflexiva com a ação; da teoria com a prática realizando, assim, a práxis.

A importância dessa interação é ressaltada por Paulo Freire (1987) quando explicita que apenas a ação gera um ativismo sem profundidade, e apenas a reflexão gera uma imobilidade que não cumprirá com a possibilidade transformadora da educação.

O indicativo, portanto, é “[...] partir de uma problemática concreta buscando parcerias para criar novos conhecimentos e novas realidades conseqüentes para a superação dessa problemática” e assim se constituir numa “[...] vertente de solidariedade com as gerações futuras” (SILVEIRA, 1998, p. 252). Essa concepção, remete à postura dialética de ensino, anteriormente apresentada, defendida por Mädche e Pithan (2000).

É importante lembrar, aqui, as palavras de Loureiro (2004) quando enfatiza que a interdisciplinaridade enquanto pressuposto da Educação Ambiental, não se configura em princípio epistemológico que, em última análise, busca criar uma “meta ciência”, mas sim:

É uma prática intersubjetiva que associa conhecimentos científicos e não científicos e relaciona o racional com o intuitivo, o cognitivo com o sensorial, buscando a construção de objetos de conhecimentos que se abram para novas concepções e compreensões do mundo (natural estrito senso e histórico) e para a constituição do sujeito integral. Portanto, essa se traduz como um trabalho coletivo que envolve conteúdos, disciplinas e a própria organização da escola e das ações não formais (relações de poder, modos de gestão, definição do projeto político-pedagógico etc.). (LOUREIRO, 2004, p. 76)

O desenvolvimento cada vez maior da sociedade e a diversidade e complexidade dos problemas que surgem exigem alternativas para o seu enfrentamento, que não se contentam mais com análises unidimensionais, de características que no primeiro momento aparentam ser a causa única de sua ocorrência. A interdependência tem-se mostrado como característica marcante nos novos modelos de relações entre os seres humanos e destes com a natureza.

Nesse sentido, Torres Santomé (1998) ressalta o atual interesse pela interdisciplinaridade considerando que, para compreender e buscar soluções para os problemas, tanto em âmbito nacional como internacional, são necessárias análises complexas que contemplem a possível interferência de diversos aspectos, como o político, o sociológico, o econômico, o antropológico. Assim, utilizar-se coordenadamente do conhecimento de diferentes especialidades é fundamental para, inclusive, prever as consequências negativas que podem advir do enfoque unidimensional, baseado em variáveis observadas por uma única especialidade. Nesse intrincado contexto sócio-tecnológico-científico, a análise interdisciplinar tem se mostrado decisiva para o esclarecimento de novos e ocultos problemas, cujas características não podem ser apreendidas em sua riqueza por análises disciplinares.

Compreendida para além de um enfoque consciente das múltiplas dimensões do conhecimento humano, Calloni (2006) a qualifica mais como um diálogo entre as disciplinas, que se apresenta necessário e urgente diante das profundas transformações geradas pelo desenvolvimento técnico e científico que, embora inegáveis benefícios, parece não dar conta das desigualdades e das questões sociais do presente século. Diálogo visando “[...] buscar um sentido inédito de conhecimento que, ao mesmo tempo em que incorpore as diferentes orientações disciplinares, transcenda os espaços específicos de cada uma e encoraje o ser humano a novas descobertas em um diálogo fecundo com os diferentes saberes” (CALLONI, 2006, p. 55-56). Essa compreensão dialógica tem se mostrado presente na educação:

[...] no sentido de instaurar no processo de ensino-aprendizagem, iniciativas pedagógicas que levem em conta as inter-relações dos saberes como momento privilegiado de reflexão-ação-reflexão na mira da formação de um ser humano integrado e eticamente comprometido com as transformações que envolvem o conjunto da humanidade e do ecossistema planetário. (CALLONI, 2006, p. 13)

No que tange ao ensino jurídico, e mais objetivamente ao perfil de egresso, a interdisciplinaridade, pensada “[...] a partir de uma compreensão política, social e cultural eminentemente vinculada à transformação das realidades sociais e individuais” (CALLONI, 2006 p. 53), mostra-se como a possibilidade de constituição de um profissional capaz de transitar pela pluralidade de dimensões (sociológica, cultural, econômica, histórica) que permeiam a realidade social e são refletidas no fenômeno jurídico; isto é, um profissional com sólida formação técnico-humanista; um profissional-cidadão.

Tal visão interdisciplinar, além de uma reconstrução do pensamento “[...] implica também recuperar dimensões que chegaram a ser satanizadas pelo forte domínio do positivismo, como a imaginação, a criatividade, a intuição, a incerteza, etc.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 67), assim como se apresenta imprescindível o estabelecimento de políticas a favor da interdisciplinaridade que, principalmente, fomentem “[...] uma ligação cada vez mais íntima entre as instituições universitárias de pesquisa e ensino com o resto das esferas da sociedade.” (TORRES SANTOMÉ, 1998, p. 83)

No entanto, Carvalho (2004), ao abordar a interdisciplinaridade como um desafio epistêmico e metodológico, alerta que é fundamental ter presente que a prática de partir o real em pedaços cada vez menores, objetivando dele apropriar-se, não se restringe a um método de capturar o real. Esta prática de fragmentação está impregnada na nossa própria maneira de pensar, e nesse ponto se encontra o desafio e as grandes dificuldades para efetivar uma abordagem interdisciplinar. A interdisciplinaridade, portanto, requer uma nova forma de conceber a produção do conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade ainda disciplinar. Essa exigência implica uma posição nada cômoda ou estável, como explica Carvalho:

Trata-se de um combate ao mesmo tempo externo e interno, no qual à reorganização das áreas e das formas de relacionar os conhecimentos corresponde a estruturação de nossa própria maneira de conhecer e nos posicionar perante o conhecimento, desfazendo-nos dos condicionamentos históricos que nos constituem. (CARVALHO, 2004, p. 122-123)

Assim, trabalhar interdisciplinarmente pressupõe mudança na capacidade de perceber o real, passando a realizar novas leituras da realidade sem as amarras dos limites impostos pela compartimentação surgida da racionalidade científica moderna.

### **3.3 Educação Ambiental e ensino jurídico**

#### **3.3.1 A Educação Ambiental nos Projetos Pedagógicos**

A realidade que se vive não deixa dúvida da premente necessidade de revisar conceitos, refletir atitudes e planejar estratégias de ação para que se possa, senão reverter, pelo menos desacelerar o processo de ampla destruição, basicamente fundado em interesses particulares, imediatistas e egoístas, a que se está exposto.

É fundamental abandonar a ainda resistente ideia de ação como simples expressão comportamental individual, geralmente repetidora de padrões aprendidos, e passar a compreendê-la e vivenciá-la no seu mais elevado sentido, ou seja, a capacidade de agir entre os homens, através do debate, do discurso e da palavra, criando e decidindo as regras do convívio social. (CARVALHO, 1992)

Para tanto, impõe-se, também, entender-se a ação como importante forma de relação humana. Essa relação, que se situa bem mais além da esfera privada – cidadela onde o homem busca proteção frente ao mundo e a satisfação de seus interesses e necessidades individuais-, vincula-se ao mundo comum a todos, ao espaço público, onde realmente o homem tem a possibilidade de, através de seu discurso, influenciando e sofrendo influências, mudar o mundo. É nesse espaço público de atuação, entendido como o comum a todos, que as pessoas se encontram e buscam o exercício de política na sua acepção de gestão democrática e cidadão do que é comum. Mas para que a atuação, tanto na esfera pública quanto na esfera privada, possa refletir-se positivamente na sociedade, pressupõe a introjeção de conceitos como o de solidariedade, respeito, responsabilidade e, principalmente, o de bem público.<sup>6</sup>

A construção dessa consciência do público, no seu sentido de comum a todos, e por isso de interesse e de responsabilidade de cada um, é imprescindível para a mudança da realidade destrutiva que estamos vivenciando em relação ao meio ambiente.

Exige-se, para isso, a construção de um perfil de mentalidade que poderá ser conseguido através da educação; uma educação libertadora, que valorize a dimensão de

---

<sup>6</sup> Bem público aqui entendido como o que é comum e necessário a todos.

justiça e liberdade inerentes à natureza humana. Ou seja, uma educação emancipatória, entendida em seu mais elevado sentido: o da reflexão crítica e ação criadora.

Nesse sentido, ao analisar o papel da educação na transformação do ser humano, Motta (1997) chamou atenção para o caráter alienante e alienado que pode ocorrer com esse processo, principalmente quando se descuida de seu objetivo primordial, que no seu entender é

[...] despertar e proporcionar o crescimento da criticidade (entendida esta como a capacidade de crítica da história, da realidade e das ideologias e de autocrítica) e da criatividade, que impulsionam o homem a tentar a conquista, por si mesmo e com seus semelhantes, da sua liberdade, e a evoluir, no mundo e com o mundo, descobrindo o micro e o macro cosmos, inventando interferências e transformações na realidade, e transcendendo a si mesmo, tendendo para a sua plena realização. (MOTTA, 1997, p. 81)

Essa dimensão da educação exige mais do que boa vontade, dedicação ou idealismo por parte de quem vive a tarefa educacional. Exige definir políticas educacionais.

Resta conhecer os interesses prevalentes, pois é a partir deles que o processo tomará seu rumo. Não há dúvida de que, se o interesse é a formação de indivíduos críticos e criativos, conscientes de sua cidadania e envolvidos com o fortalecimento democrático, a educação será vista e concretizada como um direito-dever fundamental, universal, inalienável, assegurado pelo Estado através de um plano nacional de educação que reflita os anseios e atenda às necessidades da sociedade.

A própria escola (em todos os níveis) pode e deve desenvolver esse processo através da elaboração do seu Projeto Pedagógico, incumbência definida claramente pela LDB, e expressamente disposta nas Diretrizes Curriculares.

Construir uma proposta que contemple o horizonte e os caminhos, interligados entre si pelo diagnóstico da prática, não é tarefa de fácil realização, porque os professores e demais profissionais do modelo de escola que vivenciamos, construído pelo senso comum e pela própria regulamentação, preocupam-se mais com o “como” fazer e “com que” fazer, pois lhes foi retirada a decisão sobre “o que” fazer e “para que” fazê-lo. (GANDIN *et. al* , 1999, p. 19)

Mas, apesar das dificuldades, é imperativo passar do mundo das ideias para a ação, e assim concretizar as transformações necessárias. A construção do Projeto Pedagógico, em todos os níveis de ensino, consiste nessa oportunidade.

A definição desse projeto traz implícita a intervenção que a instituição deseja fazer na realidade, partindo da percepção dos problemas a serem enfrentados e da abrangência e profundidade com que serão enfocados.



A construção do projeto, então, baseia-se em idéias e ações que, por sua vez, refletem interesses e o envolvimento com a realidade social. Assim, em sua mais elevada expressão, deve espelhar o consenso da comunidade a que serve (educacional e social) e, por isso, torna-se o instrumento, por excelência, para a promoção da Educação Ambiental, enquanto processo participativo, através do qual o indivíduo e a coletividade adquirem conhecimentos, valores, posturas, construindo uma nova visão de meio ambiente que extrapole o ambiente natural.

Coerentemente com o dispositivo constitucional que dispõe ser incumbência do Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, e coerentemente, também, com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, a Educação Ambiental tem sido parte de princípios e objetivos a serem alcançados nessa área.

A Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) espelha essa preocupação quando dispõe em seu art. 2º: “[...] a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.” (BRASIL, 1999)

No ensino superior, a introdução da dimensão ambiental nos currículos tem sido incipiente, apresentando grande diversidade de concepções e formas de abordagem. Do ponto de vista dos fundamentos teórico-metodológicos, as atividades de Educação Ambiental nas universidades tem se caracterizado por enfoques principalmente nas concepções natural e racional, seguidos da concepção histórica (TOZZONI-REIS, 2001).

Carvalho (2005) também salienta a ausência, até então predominante, da Educação Ambiental nos espaços-chave da organização do trabalho educativo como, por exemplo, na definição dos projetos pedagógicos. E ressalta a importância dessa previsão, pois representaria “[...] internalizar nos espaços institucionais estruturantes do campo educativo a formação de uma sensibilidade e de uma leitura crítica dos problemas ambientais” (CARVALHO, 2005, p. 61).

Embora a realidade acima mencionada, é imprescindível lembrar que a inclusão da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino decorre de imposição legal. Por isso, embora as Diretrizes Curriculares dos cursos jurídicos não tenham objetivamente disposto sobre esse aspecto, não podem os cursos se escusar dessa previsão sob pena de descumprimento de lei maior.

Nesse sentido, Rodrigues (2005, p. 196) alerta que:

Tendo em vista a obrigatoriedade da educação ambiental, decorrente de normas específicas, os projetos pedagógicos dos cursos de Direito têm de demonstrar como será ela trabalhada, considerando as suas peculiaridades e as diretrizes específicas trazidas pela legislação pertinente.

O Projeto Pedagógico, como catalisador das aspirações institucionais, nas suas dimensões utópica (projeto político) e concreta (projeto pedagógico), transpassado pela Educação Ambiental, pode apresentar-se como instrumento eficaz para o alcance do perfil de egresso pretendido e a reconstrução do perfil de sociedade que garanta o direito à vida com qualidade.

Assim, focar as questões socioambientais é imprescindível. É importante, porém, que a introdução da dimensão ambiental ultrapasse a simples abordagem de aspectos puramente informativos e inclua, por exemplo, o questionamento do nosso modelo de desenvolvimento geralmente degradante do ambiente, visando a desenvolver hábitos e atitudes que se contraponham a essa situação.

Portanto, muito mais do que incentivar comportamentos preservacionistas, muitas vezes apenas mostrando os horrores da destruição, introduzir a dimensão ambiental consiste em propiciar situações teórico-práticas que favoreçam a reflexão crítica e a ação criativa, e que estimulem valores mais solidários e a responsabilidade cidadã. Esse processo traz em seu bojo a busca de uma qualidade de vida presente e futura.

### 3.3.2 As interfaces: cidadania e meio ambiente

O perfil de egresso preconizado pelas Diretrizes Curriculares do Direito pressupõe, para a formação pretendida, enfatizar a cidadania como elemento propiciador do profissional-cidadão que pretende constituir. A esse aspecto, o perfil de egresso do Curso de Direito da FURG, considerando a sua definição vocacional, acresceu o meio ambiente e os direitos fundamentais, enfatizando sua pretensão de imprimir no egresso a característica de profissional-cidadão identificado com as questões socioambientais. Esses são aspectos também enfocados com relevância pela Educação Ambiental na busca de uma digna condição de vida presente e futura.

O termo cidadania, nesse contexto, tem uma concepção que extrapola sua origem grega ligada ao poder de influir nos destinos da coletividade e obter prerrogativas dessa sua condição, e usufruída apenas por parte dos indivíduos que compunham essa coletividade. Em sua evolução, a cidadania ultrapassa a abrangência das dimensões civil, política e social,

conforme identificadas por Marshal (1967), para assumir uma preocupação com a proteção dos direitos difusos, num compromisso com o presente e o futuro.

Além disso, observada a realidade contemporânea em que as fronteiras não mais detêm as consequências devastadoras geradas pela presente ordem mundial, a cidadania agora adquire um novo significado que vai além dos limites do nacional, e, ultrapassando a internacionalização, assume uma dimensão planetária.

Aguiar (1994), manifestando-se sobre essa dimensão planetária, salienta a necessidade de o ser humano conceituar-se de acordo com as exigências dessa atual realidade:

Hoje, a cidadania apresenta outra dimensão. A questão de seu exercício transcende a internacionalização e invade a planetarização. Isso se dá pelo fato da produção apresentar efeitos destrutivos em todo o planeta, não mais se circunscrevendo aos parâmetros geopolíticos do internacionalismo, mas avançando para a questão da própria sobrevivência do planeta e da espécie humana. O que leva à necessidade do ser humano conceituar-se de forma diferente. Não mais um cidadão que domina a natureza para criar seu mundo, mas um ser da natureza que cria seu mundo convivendo com ela. Esse cidadão planetário tem na questão ambiental um dos problemas políticos e humanos mais sérios da contemporaneidade. O ser humano chegou ao ponto de poder se destruir enquanto espécie. (AGUIAR, 1994, p. 34)

Assim, educar para a cidadania vai além de estabelecer e enunciar princípios educacionais:

A educação para uma cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo, de educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Educar, então, não seria, como dizia Émile Durkheim, a transmissão da cultura de uma geração para outra, mas a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca. (GADOTTI, 2000, p. 142)

No que concerne ao meio ambiente, pode-se dizer que é tema recente a preocupação jurídica do ser humano com a qualidade de vida e a proteção do meio ambiente como bem difuso. É possível afirmar que somente a partir da constatação da crescente deterioração da qualidade ambiental e da limitabilidade dos recursos naturais, da qual a declaração de Estocolmo, de 1972, representa um marco importante nesse reconhecimento, é que os Estados passaram a tratar com maior interesse essas questões. Vale dizer que passaram a se preocupar com a crise ambiental e do desenvolvimento econômico; com a relação intrínseca entre ser

humano e natureza; e ainda com a importância das bases desta relação para a solução do problema posto.

Ressalte-se que o estudo das relações entre seres vivos e meio ambiente é tema recente da Biologia, que se opera através da Ecologia.<sup>7</sup> A abordagem inicial dessa ciência, porém, não incluía o ser humano nesse contexto, prevalecendo uma visão denominada autoecológica, que só foi superada com o surgimento da Sinecologia, trazendo uma visão mais ampla à Ecologia, representada pela interação de vários outros fatores e circunstâncias ambientais (BRANCO, 1995, p. 217).

A Sinecologia, portanto, dá uma nova dimensão à Ecologia, demonstrando que a integração e interação de várias áreas do saber são fundamentais para que se obtenha um conceito de meio ambiente includente do ser humano.

Vieira (2001), ao analisar a questão do meio ambiente, desenvolvimento e cidadania, destaca essa visão de interação e integração defendida pela Sinecologia, e salienta que o tema meio ambiente serve para designar uma relação de interdependência, e não um objeto específico. E a relação homem-natureza demonstra de maneira incontestável essa interdependência, uma vez que não há possibilidade de separar o ser humano da natureza, por simples impossibilidade material: sem a natureza não há como sobreviver.

Nesse sentido, Sauvé (2005), ao falar sobre a trajetória da Educa o Ambiental e da consciência, referindo-se aos que trabalham nessa área e enfocando a riqueza e amplitude do projeto educativo que ajudaram a construir, salienta a mudança que se operou quanto   concep o de meio ambiente, que gradativamente deixou de ser um simples tema ou objeto de pesquisa. Veja-se o que expõe:

Deram-se conta [quem trabalha com educa o ambiental] que o meio ambiente não   simplesmente um objeto de estudo ou um tema a ser tratado entre tantos outros; nem que   algo a que nos obriga um desenvolvimento que desejamos seja sustentável. A trama do meio ambiente   a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente   o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas rela es com os outros, nosso ‘ser-no-mundo’. (SAUVÉ, 2005, p. 317)

<sup>7</sup> LAGO, Ant nio Pádua e AUGUSTO, José no livro “*O que   ecologia?*”, 1988, p. 7, dizem que a ecologia surgiu a partir de uma pesquisa realizada pelo biólogo alemão Ernest Haeckel, em 1866, ao propor o estudo de uma disciplina científica cujo objetivo fosse estudar as rela es das espécies animais com o seu ambiente orgânico e inorgânico. E, para denominá-la, “utilizou a palavra grega oikos (casa) e cunhou o tema “ecologia” (ciência da casa).

Assim, nova visão de meio ambiente, não compartimentada, evidencia que o ser humano e a natureza são indissociáveis, e, ocorrido um dano ao meio ambiente, seus efeitos se estendem à coletividade, pois aquele (meio ambiente) se constitui num bem difuso.

A visão mais remota da relação do ser humano com a natureza coloca-o como o dominador e explorador dos recursos naturais e das demais espécies vivas que subjugava e usava segundo sua vontade, e não apenas por necessidade. Essa atitude pautada no utilitarismo e na arrogância revela uma visão antropocêntrica radical.

A crescente degradação das condições naturais, porém, e a inevitável repercussão na qualidade de vida, passaram a exigir nova postura da espécie humana diante das outras espécies de vida e dos recursos naturais que as possibilitam. O velho modelo de antropocentrismo, baseado em concepções segundo as quais competia ao ser humano subjugar a natureza, foi sendo superado, passando-se a perceber que “[...] o ser humano pertence a um todo maior que é complexo, articulado e interdependente.” (AGUIAR, 1994, p. 20)

Uma visão equilibrada tem sido a tendência presente na proteção jurídica ao meio ambiente. Além disso, atualmente, a defesa do meio ambiente está ligada a um interesse intergeracional que conduz à preocupação com um desenvolvimento que possibilite a preservação dos recursos naturais para as gerações futuras. O novo paradigma da proteção ambiental exige maior consciência e comprometimento, tanto coletiva como individual, com as necessidades ambientais.

Sobre o tema, ressaltando que a tutela do meio ambiente no Brasil está vinculada a interesses intergeracionais, assim se manifesta Silva (1994, p. 25):

[...] além da proteção à capacidade de aproveitamento do meio ambiente, simultaneamente, visa-se a tutelar o mesmo, para se manter o equilíbrio ecológico e sua capacidade funcional, como proteção específica e autônoma, independente do benefício direto que advenha ao homem.

A necessidade de que cada geração legue à seguinte um nível de qualidade ambiental igual ao que recebeu da anterior (equidade intergeracional) exige que as atividades econômicas sofram restrições para que os ecossistemas não sejam prejudicados; isso reflete um maior respeito à natureza e, conseqüentemente, um afastamento do antropocentrismo radical. Estabelece-se uma relação de responsabilidade, de cuidado e solidariedade em que o humano tutela o ambiente independentemente da sua utilidade direta, mas pelos valores que representa em si mesma e tendo em vista as gerações futuras.

Nessa tutela, a responsabilidade e o cuidado são elementos fundamentais, que favorecem a concretização da relação de interdependência caracterizadora da noção de meio ambiente, já apontada anteriormente. O termo “responsabilidade” é aqui entendido como um princípio que sintetiza a ética do respeito, do cuidado e da conservação dos interesses do outro. Uma responsabilidade que “[...] pressupõe atuação responsável em face do outro ainda não existente, dos ainda não nascidos, dos titulares de interesses sem rosto” (LEITE; AYALA, 2000, p. 126). Conforme esse entendimento, a atuação responsável não pode, portanto, estar limitada ao momento presente e, por isso, passa a ter dimensões intergeracionais, e projeta diferentes espécies de responsabilidade entre os responsáveis na sociedade e no espaço público.

Tem-se efetivamente aqui o reconhecimento e a admissão de uma responsabilidade genérica, um princípio de responsabilização de contornos mais extensos, que é difuso, atingindo espaços diferenciados (privado e público) e momentos diferenciados (responsabilidade antecipada, responsabilidade de polícia e responsabilidade atual). (LEITE; AYALA, 2000, p. 129)

Ao longo da ainda recente trajetória histórica da preocupação jurídica do ser humano com a qualidade de vida e a tutela do meio ambiente, como bem difuso, novas axiologias no campo do Direito vêm sendo incorporadas ao tratamento jurídico do meio ambiente, revelando um amadurecimento no trato das questões ambientais, através de uma visão mais abrangente do meio.

Sobre esse quadro evolutivo Ost (1997 p. 112) comenta que gradativamente o Direito vai realizando essa aprendizagem sob uma visão global e expõe essa trajetória dizendo:

Num século, a evolução é significativa, conduzindo de uma posição estreitamente antropocêntrica a uma maior tomada de consideração da lógica natural em si mesma; evolução que é, também, a do ponto de vista local para o ponto de vista planetário, e do ponto de vista concreto e particular (tal flor, tal animal) para a exigência abstrata e global (por detrás da flor ou do animal, o patrimônio genético). Se nos primeiros tempos da proteção da natureza, o legislador se preocupava exclusivamente com tal espécie ou tal espaço, beneficiado dos favores do público (critério simultaneamente antropocêntrico, local e particular), chegamos hoje à proteção de objetos infinitamente mais abstratos e mais englobantes, como o clima e a biodiversidade.

Sem dúvida os dispositivos constitucionais e as leis infraconstitucionais sobre o meio ambiente demonstram não só a preocupação com as questões ambientais como também o

poder de ingerência que o ser humano tem nesse campo. Isto porque o quadro de degradação ambiental, exige a criação e a implementação de instrumentos legais apropriados, uma vez que “[...] só o Poder Público é capaz de conter, com leis coercitivas e imposições oficiais a prepotência dos poderosos” (MILARÉ, 2001, p. 44).

A importância e a preocupação com as questões ambientais, na legislação pátria, podem ser evidenciadas em leis esparsas, mas principalmente na Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a política Nacional do Meio Ambiente, e que em seu art. 3º, inciso I conceitua o meio ambiente como o conjunto de condições, leis, influências e interações de ordem física, química e biológica, que permite, abriga e rege a vida em todas as suas formas. A importância e a preocupação do legislador nas supramencionadas consolidou-se com o art. 225 da atual Constituição Federal, quando preconiza, em seu art. 225, que “[...] todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. Assim, o direito ao desfrute de condições de vida adequadas em um ambiente saudável foi incluído na categoria dos direitos fundamentais de terceira geração, ou seja, aqueles que versam sobre prerrogativas e garantias *lato sensu* da coletividade, sem individualização, especificação ou diferenciação: direito de todos e de cada um ao mesmo tempo.

Neste cenário o Direito Ambiental apresenta-se como o “[...] complexo de princípios e normas coercitivas reguladoras das atividades humanas que, direta ou indiretamente, possam afetar a sanidade do ambiente em sua dimensão global, visando à sua sustentabilidade para as presentes e futuras gerações” (MILARÉ, 2001, p. 109).

Sua natureza interdisciplinar, e a importância para a nova ordem jurídico-social, é ressaltada por Antunes (2001) quando diz que há uma tendência das normas ambientais se agregarem nas demais normas jurídicas, obrigando a que cada um dos demais ramos do Direito leve em conta a proteção ao ambiente. E relacionando-o com a cidadania que permeia e conduz à constituição de novos *direitos* enfatiza:

Os direitos que vêm surgindo recentemente, sobretudo a partir da década de 60 do século XX, são essencialmente direitos de cidadania, ou seja, direitos que se formam em decorrência de uma crise de legitimidade da ordem tradicional. O movimento de cidadãos conquista espaços políticos que se materializam em leis de conteúdo, função e perspectivas bastante diversos dos conhecidos pela ordem jurídica tradicional. O Direito Ambiental inclui-se dentre os novos direitos como um dos mais importantes (ANTUNES, 2001, p. 24)

No contexto dos já citados direitos de terceira geração, ou direitos difusos, onde se inclui o direito ao meio ambiente saudável e à qualidade de vida, emerge como elemento fundamental na sua consolidação, a solidariedade social. Elemento que permeia os interesses transindividuais e permite que um novo paradigma se forme no cuidado nas questões ambientais. Isto porque o Direito não existe e se constrói para si próprio, mas sim para uma ordem social e política concreta; por isso deve ter como foco de interesse o ser concreto e suas diferentes realidade que constroem e são construídos pela História. Assim, “[...] a justiça legal e a justiça moral dão-se as mãos e se fundem para construir um mundo saudável e justo” (MILARÉ, 2001, p. 87)

Ressalta como de fundamental importância para a prática pretendida na busca de soluções para a presente realidade ambiental, não apenas a mudança na área comportamental, mas uma mudança de mentalidade e conseqüentemente de valores, que permita o florescimento da necessária solidariedade social e responsabilidade intergeracional. Mudança que, embora tenha que atingir a todos em geral e a cada um em particular, precisa urgentemente ser buscada pelos operadores do direito, considerando a estreita relação que têm com o manejo jurídico-legal nesta área.

A solidariedade, a comunhão de interesses, a evolução da responsabilidade, agora englobando o planetário, além do local, permeiam as noções de cidadania e meio ambiente, interligando-as e concretizando-as a partir de uma ética de solidariedade, cuidado e responsabilidade. A construção dessa ética encontra-se vinculada à educação; educação percebida numa dimensão ambiental.



## 4 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 2007, p. 29).*

### 4.1 Abordagem Teórico-Methodológica

Este estudo, que se propôs a investigar a inserção da Educação Ambiental na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas no Curso de Direito da FURG e as contribuições desta à constituição do perfil do egresso, seguiu a linha de pesquisa qualitativa, por considerar, em conformidade com Minayo (1999), que esta abordagem está voltada às relações e aos processos que se estabelecem nos contextos educativos, sendo determinados por valores, atitudes, crenças. Tais elementos são imponderáveis e, portanto, não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Outro aspecto que justifica a escolha da metodologia é a própria aproximação do pesquisador com o campo de estudo, o que é defendido por Demo (1992). Para o autor, o interesse e aproximação do campo de pesquisa com a história do pesquisador oportuniza um trabalho criativo, superando a simples descoberta. A definição desse campo, aliada à vontade e à identificação do pesquisador com o mesmo, permite um rico diálogo com a realidade investigada, favorecendo a realização da pesquisa.

Além disso, a aproximação com a realidade é fundamental nos trabalhos investigativos que tenham como tema central a Educação. Isto porque, nesse universo, a influência dos sentimentos, as posturas, as práticas, as vivências dos envolvidos no processo educativo definem sua interpretação e favorecem o máximo de fidedignidade nos resultados.

O interesse na situação específica dos professores do Curso de Direito da FURG definiu a escolha pelo estudo de caso. Essa abordagem metodológica, conforme Lüdke e André (1986), trata *um* caso, independentemente de que seja simples e específico, ou complexo e abstrato. E embora possa apresentar-se semelhante a outros casos, é ao mesmo tempo distinto, considerando o interesse próprio, particular, de que se reveste. Portanto, “[...] quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

## 4.2 O problema, as questões de pesquisa e objetivos do estudo

A contextualização da investigação levou à definição do seguinte problema de pesquisa: *Como a Educação Ambiental se evidencia na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas pelos professores do Curso de Direito da FURG na busca da constituição do perfil do egresso?*

Para dar conta dessa questão, investiguei as concepções que os professores do Curso de Direito da FURG manifestam sobre Educação Ambiental, sobre sua formação e a dos estudantes, bem como as práticas pedagógicas que desenvolvem. Esses são elementos que podem favorecer, ou não, a efetivação do perfil dos egressos, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.

Nesse sentido, os elementos nucleares do problema são: prática pedagógica, formação docente, perfil do egresso. Tais elementos, analisados na interface com a Educação Ambiental, desencadeiam os seguintes questionamentos:

- Como os professores manifestam, tácita ou explicitamente, sua identidade docente?
- Que práticas constituem a atuação pedagógica dos docentes participantes?
- Qual a formação pedagógica do docente e os reflexos dessa presença/ausência em suas práticas no ensino do Direito?
- O ensino promovido pelos professores evidencia consonância com a aquisição de conhecimentos, competências, habilidades compatíveis ao perfil traçado para o egresso do curso?
- Que concepções e ações de Educação Ambiental se explicitam nos conhecimentos e práticas docentes dos participantes?

A questão de pesquisa orienta na busca de argumentos em favor da tese de que a Educação Ambiental contribui para a constituição do perfil do egresso ao fomentar a postura crítico-reflexiva, de caráter interdisciplinar, politizada e humanística, tornando o fazer jurídico meio para construir uma sociedade mais justa e sustentável; e que a formação pedagógica do professor é elemento fundamental neste processo de constituição.

O objetivo geral deste estudo está constituído da seguinte forma: estabelecer as relações existentes entre a Educação Ambiental e a formação e práticas docentes, com a finalidade de verificar a possibilidade de a primeira oferecer bases para o desenvolvimento do perfil de egresso preconizado pela normatização específica e explicitado no Projeto Pedagógico, contribuindo para as discussões e melhorias no Curso de Direito da FURG.

Os objetivos específicos são:

- a) identificar no Projeto Pedagógico do Curso de Direito da FURG a inserção da Educação Ambiental e as definições acerca dos meios de formação continuada dos docentes;
- b) refletir acerca das concepções dos professores sobre Educação Ambiental e sobre a formação docente;
- c) conhecer as práticas pedagógicas dos professores do Curso de Direito e a implementação da Educação Ambiental;
- d) compreender em que sentido a formação docente, a prática pedagógica pautada na Educação Ambiental poderão contribuir para a constituição do perfil de egresso do Curso de Direito.

### **4.3 Procedimentos de coleta de dados**

O processo de pesquisa qualitativa apresenta um desenvolvimento que se caracteriza pela constante retroalimentação, pela reformulação, ou seja, por uma interação dinâmica. Não admite, portanto, visões isoladas, estanques. Assim, é característica do pesquisador qualitativo apoiar-se em técnicas e métodos que ressaltam a implicação da pessoa que fornece as informações, uma vez que considere a participação do sujeito como integrante do seu fazer científico. Nesse contexto, a entrevista semiestruturada, o questionário aberto, a análise de documentos são alguns dos meios de importância decisiva para a obtenção de dados. (TRIVIÑOS, 1992)

Optei, então, por colher as informações através de a) análise de documento, b) questionário e c) entrevista semiestruturada.

a) A análise documental envolveu o Projeto Pedagógico para buscar indicações do tratamento que é dado aos temas das questões de pesquisa, em especial à formação e prática docente, a Educação Ambiental, a interdisciplinaridade e o perfil de egresso.

Esse procedimento teve por finalidade verificar o atendimento do projetado para o Curso frente às disposições legais contidas na Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; nas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, no que se refere ao perfil de egresso e às formas de realização da interdisciplinaridade, considerando o impositivo legal que o determina como elemento estruturante do Projeto Pedagógico; e a atenção dispensada à formação dos professores, particularmente em sua dimensão pedagógica.

A escolha desse procedimento de coleta de dados baseou-se em Bogdan e Biklen (1994), que consideram sua importância como indicadores de dados para os investigadores qualitativos que passam a ter acesso à “perspectiva oficial” contida nesses documentos.

b) O questionário, instrumento escolhido por apresentar, entre outras, a vantagem de favorecer a coleta de um número significativo de informações, constituiu-se de questões fechadas e abertas, que permitiram identificar os participantes da investigação quanto às variáveis demográficas selecionadas, averiguar opiniões, escolhas conceituais, ações pedagógicas utilizadas, expectativas quanto ao projetado para o Curso (APÊNDICE A).

O instrumento foi organizado com base nos questionários utilizados por Giesta (1998) na pesquisa “Formação e ação profissional do docente bem-sucedido: analisando experiências no 2º grau”, e por Leite (2003) na pesquisa “Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico”.

Os formulários foram entregues diretamente aos participantes, ou encaminhados via e-mail, após convite e esclarecimento feitos pessoalmente sobre o objetivo da pesquisa e da importância da participação.

c) A entrevista semiestruturada, gravada e anotada, constituiu-se de questões elaboradas a partir do referencial teórico em que se fundamenta a pesquisa, das informações obtidas através das respostas aos questionários, e da análise do Projeto Pedagógico, permitindo aprofundar o conhecimento da realidade investigada (APÊNDICE B).

Com base em Bogdan e Biklen (1994), quando indicam o consentimento informado como uma das questões no âmbito da ética relativa à investigação com sujeitos humanos, foi entregue formulário de Consentimento Livre e Esclarecido, onde constou, em síntese, a descrição do estudo e a destinação dos resultados (APÊNDICE C).

As ações desenvolvidas visaram, em síntese, a coletar informações e dados sobre: projeto pedagógico (suas diretrizes político-filosóficas e as definições de gestão administrativo-pedagógicas para seu alcance); as concepções dos professores sobre formação, Educação Ambiental e a formação do estudante; a relação da prática docente com a concepção expressa pelos docentes e pelo Projeto Pedagógico; e a Educação Ambiental no contexto do curso.

Em consonância com a interação dinâmica que caracteriza a pesquisa qualitativa, a retroalimentação que a análise de cada coleta de dados trouxe para as demais, ocorreu ao longo da investigação e auxiliou no aprofundamento constante do conhecimento dos aspectos fundamentais do problema objeto da investigação.

#### 4.4 Os procedimentos de análise das informações

Para organização e delimitação deste estudo, em primeira etapa foram definidas *a priori* as categorias desencadeadoras do problema e das questões de pesquisa. Estas emergiram tanto dos resultados de investigação anterior, como das leituras realizadas para a constituição do referencial teórico inicial e da relação com o interesse que motivou este estudo. Essas categorias iniciais são: *identidade docente; formação pedagógica; interdisciplinaridade; concepções de ensino e aprendizagem; concepção de educação ambiental*.

Portanto, embora a investigação qualitativa geralmente se caracterize por deixar emergir as categorias das informações que vão sendo coletadas, o agrupamento inicial dessas informações, com vistas a responder as questões de pesquisa, já se encontrava definido, ainda que não desconsiderasse outros elementos que fossem evidenciados nos contatos com os sujeitos de pesquisa. No andamento da leitura e reflexão dos dados, as informações foram agrupadas pelas categorias de análise, procurando não perder de vista a constituição do todo, garantindo que a unidade fosse mantida na busca de responder ao problema que deu origem à investigação. Como resultado final, ao longo do processo da investigação, definiram-se as categorias finais que são: *prática pedagógica e as evidências da Educação Ambiental; formação docente e as evidências da Educação Ambiental; e formação do perfil de egresso e as contribuições da Educação Ambiental*.

A discussão da Educação Ambiental, foco do estudo, atravessou a análise dessas categorias, considerando as relações que com elas podem ser estabelecidas, e em consonância com sua própria natureza dialógica.

##### 4.4.1 Análise Documental

A análise do disposto no Projeto Pedagógico foi registrada em relatório e baseou-se nos seguintes itens: a) formação docente; b) concepções e práticas de educação ambiental; c) interdisciplinaridade; e d) perfil do egresso, em conformidade com o disposto nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Direito, e na Lei nº 9.795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental.

Os resultados e considerações se fazem presentes ao longo do estudo teórico, assim como da análise, por considerar que se tornam mais visíveis e possibilitam a aproximação

imediate das informações coletadas com a fundamentação teórica, auxiliando a caminhada na busca de respostas às questões de pesquisa.

#### 4.4.2 Análise dos Questionários

Os dados obtidos a partir dos questionários foram organizados em quadros, de modo a possibilitar leitura vertical (respostas individuais) e horizontal (respostas de todo o grupo) (APÊNDICE D). A leitura vertical facilitou a uma ampla visão de cada participante como uma parte que contribui para a constituição do Curso e da formação dos egressos. A leitura horizontal permitiu a identificação de pontos de convergência, o que favoreceu a visualização da realidade vivenciada pelos participantes, oferecendo uma ideia do todo no conjunto das informações.

Embora a pesquisa qualitativa não se caracterize pela quantificação de dados, em alguns momentos considerei necessário identificar o levantamento através da indicação percentual ou numérica das ocorrências para que se favorecesse a visualização das emergências em relação ao conjunto de participantes.

O levantamento das opiniões emitidas pelos respondentes foi literal, não sendo omitida qualquer manifestação mesmo que distanciada do enfoque da pesquisa. Tal decisão baseou-se em Bogdan e Biklen (1994, p. 49) quando afirmam que a “[...] investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”.

A leitura dos dados coletados, tanto em seu aspecto individual como coletivo, propiciou o estabelecimento de relações entre as manifestações dos participantes e o referencial teórico, além de informações obtidas através da análise documental.

Esses resultados também auxiliaram na definição das perguntas estruturantes das entrevistas, uma vez que me instigaram a ouvir o professor, buscando aprofundar, principalmente, o campo de informações sobre formação docente e discente, a prática pedagógica, a concepção de Educação Ambiental, entre outros aspectos abordados.

#### 4.4.3 Análise das entrevistas

As entrevistas foram gravadas e transcritas para facilitar a apropriação dos dados. Após a leitura, foram destacadas as manifestações referentes às categorias selecionadas e às

questões de pesquisa, assim como as consideradas de alguma forma pertinentes à investigação. A seguir, construí quadros contendo a síntese das respostas dadas por cada entrevistado a cada um dos questionamentos (APÊNDICE E). Com isso, busquei facilitar a visualização dos posicionamentos, o que permitiu, a partir dessas informações, em cotejo com os resultados dos questionários e com a revisão teórica realizada, inferir sobre as concepções e as práticas vivenciadas e, implícita ou explicitamente, declaradas pelos entrevistados.

Os encontros ocorreram em diferentes ambientes. Alguns entrevistados dispuseram-se a realizá-los no escritório ou na residência. Outros se colocaram à disposição na Universidade.

Observei que os professores entrevistados em seus escritórios ou residências mostraram-se mais à vontade, mantendo uma postura descontraída, mas ao mesmo tempo focada na situação. Como estavam num local de seu “domínio”, pareceram-me mais tranquilos e “falantes”; acredito, inclusive, que tal fato pode ter ocorrido pelo distanciamento do ambiente de trabalho docente, o que favoreceu colocar-se também na figura de observador daquela realidade, e não só de relator de sua experiência subjetiva, o que não percebi nos demais. Estes mostraram uma postura mais “solene”, menos leve, que atribuí mais à impessoalidade do ambiente do que à própria situação de entrevista. A isso, acredito, somou-se a possibilidade de interrupção, já que os encontros foram realizados na sala dos professores ou em sala de aula disponível.

Embora eu considerasse acentuada a probabilidade de interferências externas nas entrevistas realizadas fora do ambiente de trabalho da Universidade, isso não aconteceu; provavelmente pelo fato de os entrevistados poderem tomar decisões que permitiram a tranquilidade necessária.

No desenrolar das entrevistas os participantes deram-se a conhecer como professores pertencentes ao Curso e preocupados com ele. Pude perceber que o amor pelo que fazem e o interesse em fazê-lo cada vez melhor se sobrepõem à evidência, nas manifestações, de um provável distanciamento do Curso, provocado pelo sentimento de impotência e desânimo diante de situações que consideram desestimulantes e de difícil mudança; entre elas, a falta de interesse dos alunos em atividades de extensão buscando “[...] tão somente o implemento de uma condição ao ingresso no mercado de trabalho” (P 1) e de “[...] um certo descaso por parte de colegas, o que dificulta um trabalho coletivo” (P 4). E mesmo certas manifestações sendo externadas com diferentes linguagens corporais e verbais, algumas de forma clara e tranquila (P 1, P 3, P 7, P 12), outras apaixonadas (P 4, P 8), outras ainda agressivas (P 6 e P 10), numa aparente revolta; tudo o que emergiu no contexto geral das entrevistas mostrou a preocupação e o envolvimento com o Curso e com a formação do aluno. Houve, nessas

manifestações, uma constatação que me remeteu a Freire (2007) e à exigência da esperança e do amor ao educando, para poder ensinar. A esperança, nesse caso, volta-se para a mudança do ambiente local (o curso) com perspectivas para a mudança do geral (a sociedade), através do estudante que é formado sob determinadas bases de conhecimento (perfil) favorecidas pela afetividade.

Os entrevistados, portanto, permitiram-me perceber para além das questões postas. Possibilitaram entrever, através das emoções, das constatações, de verdadeiros desabaços que permearam algumas manifestações, a dinâmica emocional vivenciada no contexto da realidade em que é desenvolvida a atividade docente desse grupo de professores.

#### **4.5 Os participantes da pesquisa**

O foco do estudo centrou-se no corpo docente, considerando os objetivos e as questões de pesquisa.

Definido o campo de investigação, optei por constituí-lo de professores responsáveis por disciplinas relacionadas a cada um dos quatro eixos de formação contemplados no Projeto Pedagógico, a saber: eixo de formação fundamental, eixo de formação profissional, eixo de formação prática, e eixo de formação complementar vocacional. Isso para que pudessem ser evidenciadas, com a maior abrangência possível, as várias dimensões da constituição do perfil de egresso.

O convite para participar da pesquisa baseou-se no critério de ser professor efetivo, o que se justifica pelos seguintes fatores: possibilidade de vinculação mais duradoura com o Curso; continuidade da prática docente; e escolha pela profissão, manifestada através da realização do concurso público que o investiu na carreira. Ou seja, há, com base em Tardif (2007), um saber profissional que auxilia esse professor a estabelecer uma relação de compromisso durável com a profissão, aceitando suas consequências, sejam fáceis ou não. No caso dos professores temporários, isso pode não ocorrer, considerando que a dimensão identitária termina por ser enfraquecida pelo fato da instabilidade que pode ocorrer quanto à continuidade de suas atividades, apesar do desejo de comprometer-se com a docência.

As manifestações de interesse na pesquisa foram unânimes por parte dos professores, porém o retorno de alguns instrumentos foi bastante demorado. E, dos 18 questionários distribuídos, retornaram 12, passando a ser esse o grupo pesquisado.

Atribuo a defasagem entre o número de instrumentos entregue e os devolvidos, mais à fase atribulada por que a Faculdade de Direito passava com alterações estruturais e



administrativas, do que a desinteresse dos professores. Nessa questão é considerada, também, a possibilidade de perceberem-se numa avaliação do seu fazer docente, vinculada a possíveis identificações de “erros” ou “omissões”, situação que pode ter gerado desconforto.

Nessa caminhada, os participantes, em suas manifestações, estão identificados pela letra P e o número correspondente a cada um dos doze.

#### 4.5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

As informações obtidas através dos questionários, que abordam aspectos sobre a pessoa do professor, de seu exercício profissional e de sua formação acadêmica, permitiram traçar um perfil dos docentes integrantes da pesquisa. Com isso, em articulação com a análise das demais informações coletadas, foi possível verificar a aproximação dos participantes da investigação com a proposta pedagógica e a concepção de profissional adotada.

O grupo constitui-se, predominantemente, de pessoas com significativa experiência de vida e de docência. Dos participantes, 5 têm idade entre 41 e 50 anos, e mais de 13 anos de magistério, sendo a média de atividade na FURG em torno de 16 anos; 3 professores têm mais de 50 anos de idade, lecionam no mínimo há 18 anos, e em período não menor a esse na FURG. Esses dados são expressivos quanto à formação docente analisada sob o ponto de vista de saberes experienciais, tanto no que se refere à vivência pessoal como profissional, na docência ou na especificidade do Direito. São saberes que podem indicar para este estudo se auxiliam no desenvolvimento de suas atividades de professor, no trato dos conteúdos, nas práticas pedagógicas e na comunicação com os estudantes em situações de ensino e aprendizagem. Além disso, a relevância dessas informações está vinculada à vivência da realidade de ensino na Instituição e ao acompanhamento às possibilidades institucionalmente oportunizadas aos docentes para se constituírem como professores; essas são informações importantes para que, aliadas a outras obtidas no estudo, pudesse ser descrito o investimento dos participantes na sua formação pedagógica.

A maioria dos participantes (10) atua no regime de trabalho em 40 horas e dedicação exclusiva; portanto, dedica grande parte de seu tempo à atividade da docência. O dado é significativo, pois, entendendo que esses professores têm disponibilidade de tempo para se dedicar à pesquisa, extensão e atividades administrativas, além do ensino, a informação sobre seu regime de trabalho permite considerar sobre seu envolvimento no Curso e suas implicações no âmbito da Universidade e fora dela. Além disso, propicia verificar se essas

atividades, caso desenvolvidas, incluem seus alunos e convergem aos objetivos do Curso e à formação do perfil do egresso.

Predomina entre os professores (11) a responsabilidade de até 2 disciplinas, e o número de turmas atendidas por professor varia entre 2 e 7, concentrando-se em 4 turmas por docente. Tais informações, aliadas às do regime de trabalho, deixam perceber um equilíbrio entre o tempo disponível e o despendido em atividades de aula, o que facilita realizar, com as turmas, trabalhos que promovam o conhecimento e desenvolvimento de suas características. As turmas são constituídas, predominantemente, por alunos entre 18 e 30 anos. Nesse aspecto do conhecimento da turma, chamou atenção o único professor que disse desconhecer a faixa etária de seus alunos. Tal situação remete à importância de os docentes serem sensíveis ao conhecimento do perfil de seus alunos para procurarem atender aos seus interesses e necessidades, motivando, inclusive, para o desenvolvimento das metas previstas no Projeto Pedagógico. O ensino, como afirma Giroux (1999), constitui-se numa forma de mediação entre pessoas e entre grupos de pessoas que são diferentes, e não seremos bons mediadores a menos que conheçamos aqueles a quem se dirige a mediação a que nos comprometemos.

Além das atividades de docência, os professores (5) desenvolvem outras funções na Universidade, entre elas participação em conselhos superiores e da unidade, supervisão e coordenação de atividades vinculadas ao Curso, e direção da unidade. Embora sejam atividades administrativas, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento do ensino e proporcionam o conhecimento da gestão institucional e o debate de temas que se refletem na estruturação e condução do Curso. Sinalizam, portanto, para a preocupação com a atividade de professor voltada não apenas ao conhecimento específico com que trabalha, e às técnicas de ensino que utiliza, mas com tudo que envolve esse processo, inclusive decisões administrativo-acadêmicas que interferem na docência e na formação dos alunos, como, por exemplo, as normas acadêmicas relacionadas a sistema de avaliação, programas de mobilidade estudantil, sistema de matrícula, regime acadêmico. Tal situação contribui para o alargamento da visão do espaço e do fazer educativo, que passa a não se restringir à sala de aula e à matéria lecionada, fomentando a identificação com o Curso e suas disposições político-pedagógicas. Essa aproximação é ressaltada por Carlini (2007) como um dos elementos estruturantes na construção da identidade de professor do Direito.

Parte considerável dos entrevistados (7) dedica-se também a outras atividades de trabalho além da docência, todas na área jurídica: 6 são advogados, e 1 é assessor jurídico do Ministério Público Estadual. A experiência profissional na área jurídica permeou as

manifestações desses professores refletindo-se em atividades práticas, o que se mostra importante para auxiliar na concretização do objetivo previsto para o eixo de formação prática: integração entre prática e conteúdos teóricos oportunizando vivências no meio de atuação do Direito e autoconfiança para o enfrentamento de situações em concreto. Isso significa condições de atendimento às especificidades do perfil de egresso vinculadas à aproximação com a sociedade e à competência técnico-jurídica. Desse modo, estabelecendo a ponte entre o simulado e o real, entre o que vê através dos olhos dos doutrinadores e professores, e o que passa a ver através de seu próprio olhar sobre a vida que, independente, se desenrola.

Além da formação em Direito, alguns professores (3) realizaram outro curso de 3º grau em áreas como a de Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, o que possibilita o aporte de conhecimentos com estreita relação com a área jurídica, em especial, por exemplo, com o Direito Econômico, Direito Tributário, Direito do Trabalho. Apenas 1 professor não tem formação em Direito, e sim em Filosofia, contribuindo , com o oferecimento das disciplinas lecionadas (Filosofia e Filosofia Antropológica), para a constituição de um profissional que se caracterize por uma postura reflexiva e visão crítica na prática da sua atividade profissional. Essas especificidades auxiliam na formação do perfil de egresso voltado para as questões sociais em que a dimensão econômica representa um elemento fundamental na constituição de sociedades mais justas e ambientalmente sustentáveis, como detalhado no objetivo específico do Projeto Pedagógico do Curso que diz:

b) proporcionar a formação humanística e o desenvolvimento do pensamento reflexivo fundados na valorização do meio ambiente e dos espaços públicos, do Direito Público e das garantias constitucionais do cidadão a partir de uma visão plural do homem e da sociedade, e que tenha como finalidade básica a realização plena da democracia, o bem comum e o desenvolvimento econômico sustentável; (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 18).

Ressalta, então, no perfil do grupo, quanto à formação inicial, a ausência de bases teórico-práticas da dimensão pedagógica; essa ausência se traduz em concepções e práticas basicamente fundadas nos seus saberes experientialmente construídos.

Nos estudos de pós-graduação percebi o investimento formal dos professores na sua formação continuada, considerando que todos realizaram pós-graduação *lato e/ou strictu sensu*. Embora o interesse esteja centrado na área jurídica, as outras áreas buscadas, como a Gestão Empresarial, Desenvolvimento Regional, Antropologia Filosófica, História, Gestão

Educacional e Educação, conferem uma diversidade de conhecimentos à formação do corpo docente. Essa particularidade atende ao caráter interdisciplinar de que se reveste o Curso e favorece a concretização do perfil de egresso, principalmente no que se refere às condições de transitar por diferentes áreas do conhecimento e com isso facilitar sua participação no processo de construção/reconstrução do Direito e da Sociedade.

As informações relativas à pós-graduação permitiram, inclusive, identificar professores que buscam em sua formação continuada atender também ao aspecto pedagógico; esse é um dado significativo para a constituição de sua identidade de professor, numa área onde a identificação com a profissão jurídica impregna a atividade docente de suas características mais comuns como a rigidez da formalidade, o predomínio do racional sobre o afetivo, o trabalho solitário. Das manifestações colhidas pode-se inferir, também, que o conhecimento formal na área pedagógica está vinculado a disciplinas específicas oferecidas pelos cursos de pós-graduação, como a metodologia do ensino superior. Esse fato contribui, mesmo que de modo incipiente, para diminuir a lacuna referente à dimensão pedagógica na sua formação.

A caracterização pessoal, profissional e de formação acadêmica dos participantes mostra-se, em sua diversidade, propiciadora da concretização dos objetivos do Curso, em especial ao caráter interdisciplinar de que pretende dotar o perfil do egresso. Contribuem nesse sentido tanto o tempo de docência, que pressupõe a construção de saberes experienciais auxiliares nessa tarefa, quanto a atividade profissional na área jurídica, que possibilita o enriquecimento das atividades com a experiência que dela advém, assim como a graduação e pós-graduação em áreas distintas do Direito, porém em estreita relação com ele.

## **5 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O CONTEXTO DO ENSINO JURÍDICO: REFLEXÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

Na busca de compreender *como a Educação Ambiental se evidencia na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas pelos professores do Curso de Direito da FURG na busca da constituição do perfil do egresso* foram analisadas informações coletadas através de manifestações escritas e faladas. A dinâmica do processo articulou os dados da análise do Projeto Pedagógico, dos questionários e das entrevistas, entremeando aportes da fundamentação teórica e minhas interpretações, que emergiram da confluência e reflexão sobre tais elementos, objetivando encaminhar a investigação à resposta das questões propostas e à argumentação para a defesa da tese.

Nessa etapa, as relações estabelecidas entre o referencial teórico e os dados levantados mostraram-se valiosas para os destaques e considerações feitas ao longo da análise, enriquecendo o diálogo com a realidade visitada e as considerações finais.

O processo de análise e escrita desta pesquisa tratou da Educação Ambiental dentro de cada categoria, considerando a transversalidade e natureza dialógica que a caracteriza. Assim, tanto na prática pedagógica, quanto na formação docente e na formação do perfil do egresso, procurei destacar elementos e manifestações que evidenciam aproximações com a perspectiva da Educação Ambiental.

### **5.1 A prática pedagógica e as evidências da Educação Ambiental**

O ensinar é tarefa que envolve, além do conhecimento específico da área trabalhada, a intervenção pedagógica, o que exige tomada de decisões dos professores sobre vários elementos que dão suporte a essa tarefa, os quais foram explicitados nos respectivos depoimentos.

No contexto da prática pedagógica dos participantes, as manifestações evidenciaram que um dos elementos essenciais, que consiste na definição dos conteúdos programáticos das disciplinas, em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa. Com isso, deixa transparecer um grau bastante acentuado de dirigismo administrativo nesse aspecto, ou desconhecimento da flexibilidade que permite, e mais do que isso exige, atualização do programa a cada período letivo, objetivando tanto a incorporação de novos conhecimentos na área, quanto a adequação às características da turma a que se destina.

Embora a discussão com os estudantes para um plano participativo na realização dos programas da disciplina tenha sido considerada por um dos professores, essa manifestação isolada ressalta a pouca possibilidade de participação estudantil na construção de um dos elementos essenciais para o desenvolvimento da disciplina: o estabelecimento dos pontos específicos que serão trabalhados, definidos a partir dos temas gerais determinados nas ementas. Com isso, deixa-se de enriquecer a disciplina com aportes trazidos pelos estudantes, sejam ditados pelas suas experiências pessoais ou profissionais, sejam emergentes de leituras prévias ou em outras disciplinas no próprio curso.

Perde-se, então, a oportunidade de, numa negociação entre os diretamente interessados, e considerando a diversidade de visões de mundo e de motivações, construir-se coletivamente o plano de trabalho, o que auxiliaria a fomentar maior engajamento da turma e maior proximidade com a realidade social, aspecto preponderante no perfil de egresso traçado pelo Projeto Pedagógico. Além disso, perde-se, também, a oportunidade de criar um ambiente de diálogo em que sejam expressas e valorizadas opiniões diversas, convergentes a uma construção coletiva e solidária.

Nesse contexto é significativa a ausência de situações em que há envolvimento dos professores, seja com colegas da área, seja com colegas das séries posteriores, para a definição dos programas. Tal ausência, em especial a de discussões pedagógicas (formais ou não), nessa fase do processo ensino-aprendizagem, favorece a que o professor desenvolva sua ação individual e solitariamente, embora o resultado dela se destine ao coletivo com sua gama de diversidade. Com isso perpetua-se a característica de isolacionismo que Carlini (2007) aponta como impregnada na atividade do professor de Direito e em sua própria identidade docente.

A referência seguida ao decidir sobre os conteúdos que serão trabalhados confirma o exposto. Embora se utilizem predominantemente de produção mais recente de conhecimento da área, também é marcante a utilização da própria experiência docente na Universidade e em outros níveis de ensino, assim como da experiência profissional em escritório, órgãos do governo, consultorias. Se tal posicionamento evidencia a preocupação com a atualidade do conhecimento trabalhado, também sinaliza tendência à valorização da experiência profissional que, se carente da teoria que a embasa, poderá perpetuar práticas automatizadas, acríticas, basicamente pragmáticas, vinculadas a situações específicas. Nesse sentido, Carlini (2007), ao discorrer sobre a formação da identidade docente no ensino jurídico, alerta para a importância de que esteja alicerçada num pressuposto essencial: “[...] que as opções feitas no cotidiano profissional são as opções possíveis para um caso concreto, e não as únicas escolhas a serem

ensinadas como se fossem definitivas ou exclusivas [...]”, e, portanto, embora o relato de experiências seja enriquecedor, é necessário enfatizar a importância de o aluno avaliar cientificamente outras possibilidades (CARLINI, 2007, p. 336). E no caso da experiência em docência, há que se indagar até onde essa experiência teve o auxílio de conhecimentos pedagógicos que possam ter dado respaldo, ou é resultado de atividade sucessiva de “ensaio e erro”, baseada, conforme Anastásiou (2001), no que o senso comum entende por ensinar onde predomina a preleção docente, a memorização, a avaliação conteudista.

A experiência prévia dos estudantes, assim como seus interesses e necessidades, tomados como referência para a escolha dos conteúdos que serão trabalhados, foram apontados por apenas 2 professores (P 6 e P 8). Esses professores têm mais de 17 anos de docência no Direito; uma caminhada que certamente lhes proporcionou experiências que permitiram a construção de tal entendimento. Assim, no contexto do desenvolvimento dos conteúdos que se destinam à formação do estudante, e que, portanto, deveria estar referenciado nele, acaba por centrar-se no professor: suas escolhas, suas experiências, e provavelmente seus interesses e suas necessidades.

O acima exposto é corroborado quando os professores ressaltam, na escolha de diretrizes para o desenvolvimento de aspectos didáticos, a tomada de decisão prévia pelo professor, com comunicação aos estudantes. São regras definidas, portanto, sem a participação destes. E, embora também ocorra a adoção de regras variadas e de conhecimento dos estudantes para atender a seus interesses e tornar mais atraente o ensino, não é garantida a participação na definição dessas regras, apenas o conhecimento da decisão. Portanto, o pretendido atendimento aos interesses do aluno e o conseqüente atrativo que daí seria originado, podem não estar diretamente vinculados à realidade. Considerando que a decisão parte da visão do professor, e podendo esta ser equivocada, estará comprometida a concretização de sua intenção.

Quanto ao procedimento didático, outro elemento que dá suporte à prática pedagógica, predomina a aula expositiva, na qual o professor expõe o conteúdo que considera importante. Essa escolha indica decisão centrada no interesse e na visão do professor que escolhe o tema e as formas de abordá-lo, segundo seu critério de importância; prática que é historicamente vinculada ao ensino jurídico como herança da realidade coimbrã vivida nas salas de aula dos precursores do ensino do Direito no Brasil (BASTOS, 2000; MARTINEZ, 2008). Mas também foram indicadas com relevância a utilização de aulas teórico-práticas nas quais o professor expõe a resolução de problemas e/ou aspectos teóricos, seguidos de exercícios ou

problemas e atividades práticas a serem resolvidas pelos estudantes. A prática fica restrita ao ambiente da sala de aula como é percebido na seguinte fala:

*[...] de vez em quando a gente tá trabalhando inquérito policial eu trago cópias de inquéritos policiais para a aula [...] eu quero que eles vejam o que é, então eu trago isso para a sala de aula [...] além disso, né? matéria veiculada em imprensa, qualquer coisa que traga a realidade para a sala de aula, sempre que possível eu trago, comento com eles (P 10).*

Esse procedimento didático, no entanto, não inclui, excetuando as atividades de estágio obrigatório, a observação, o trabalho de campo, a assistência a audiências que sejam seguidas de apresentação de relatórios pelos estudantes. A incipiência das atividades práticas retira dos alunos não só a possibilidade de vivenciar situações concretas, mas também a de construir o relato dessas experiências, momento em que poderiam exercitar sua capacidade crítica e criativa partindo da realidade social concretamente vivida. Com isso, teriam a oportunidade de trabalhar a construção de valores voltados para o outro e o social, fundamentais ao perfil de egresso que o Curso pretende. É na prática real reflexiva que se inicia a forjar o profissional-cidadão que se pretende formar. Mädche e Pithan (2000) ressaltam a importância desse aspecto quando indicam a metodologia dialética de ensino: partir da prática, teorizar sobre ela e voltar à prática para transformá-la, ou seja, tomar a realidade como início, meio e fim do processo de ensino.

Na própria utilização de discussão em sala de aula e de seminários como procedimentos didáticos predomina a figura do professor, mais como aquele que dirige a atividade segundo suas decisões, do que aquele que orienta, pois, segundo a opção majoritária, os seminários podem ser ora organizados por ele, ora pelos estudantes, e nas aulas com discussões é o professor quem apresenta os temas, responde a perguntas e propõe questões (situações-problema, conflitos).

A panorâmica relativa à orientação bibliográfica, outro aspecto importante dentro do ensino, reflete a preocupação com a base teórica dos temas, onde além de utilizar leituras previamente definidas no programa geral da disciplina, há também orientação de bibliografia específica a cada assunto desenvolvido. Tal preocupação, além de fomentar a pluralidade de idéias, é fundamental à preparação, por exemplo, para a escolha e desenvolvimento dos trabalhos de conclusão de curso, momento em que as características da formação recebida podem ser evidenciadas tanto pela escolha do tema como pela abordagem apresentada. A ausência de adoção de livro-texto apresenta-se como elemento favorecedor da autonomia na construção do conhecimento, uma vez que fomenta a leitura diversificada de autores, a



comparação de suas ideias e a crítica a essas informações, refletindo-se favoravelmente na formação do aluno. Essa preocupação pode ser constatada quando o professor diz que os embasamentos fundamentais, na discussão de um caso:

*[...] precisam ser dados sempre dentro de uma visão de pluralidade de idéias, no sentido de que não é o autor fulano de tal que está com a razão; tu tens que criticar também o autor se achares que não é bem o caso, porque nós não podemos ser repetidores (P 9).*

Na complementação das informações trabalhadas em aula predomina a indicação de leitura dos autores mais relevantes na área. Mas ainda ocorre a recomendação de anotações durante a aula, consideradas “indispensáveis para as avaliações”. Tal posicionamento reforça a importância que é dada aos tópicos tratados pelo professor, e que naturalmente serão aqueles contemplados nas provas, mas provavelmente segundo os argumentos apresentados por ele, tornando-se absolutamente necessários os apontamentos ao desempenho satisfatório nas avaliações. Além disso, tal prática tolhe a autonomia do aluno na tomada de decisões mantendo-o preso à figura e autoridade do professor como o “repositório do saber”, o que não se coaduna com o perfil de egresso que o Curso pretende: conhecedor, capaz de tomar decisões e intervir nas situações buscando a mudança. Essa pretensão exige liberdade de escolha, que precisa ser fomentada já na sua vida acadêmica. Embora a recomendação de apontamentos tenha um componente de preocupação com o aluno, é preciso refletir sobre até que ponto essa preocupação não se torna cerceadora, terminando por gerar uma acomodação mental na atitude dos alunos, a qual é ressaltada na manifestação de um dos professores quando aponta a falta de reflexão dos alunos sobre o que é tratado; e justificando, diz:

*Enquanto tu não dás o exemplo ninguém entende; e se tu fores entender pelo exemplo, qualquer uma outra situação diferente do teu exemplo parece que não é aquilo que tu ensinou; o que importa é o que tu, com o que tu apresentas, como consequência quem está escutando, ou quem está estudando, possa te dar o exemplo, não é? porque entendeu, e não tu dares o exemplo para ele entender, porque aí fica uma inversão, e aí não precisa refletir nada (P 9).*

Um dos elementos fundamentais na intervenção pedagógica é a avaliação, que, em geral, é vista pelos professores preponderantemente como diagnóstica da aprendizagem realizada. Outro entendimento que se apresenta, e de forma considerável, é o de avaliação como um instrumento de classificação, tendendo a uma concepção de ensino vinculada à aquisição de conteúdos.

A avaliação é considerada, também, como um meio através do qual é possível verificar os resultados da atuação pedagógica, propiciando a mudança de rumos, se necessária, o que é constatado quando um professor declara ser a “[...] *reflexão sobre a metodologia e tentativa de esclarecimento individualizado*” (P 2), a sua ação diante da não aprendizagem dos estudantes. Com isso, torna-se perceptível o envolvimento com a atividade docente, a responsabilidade com a tarefa de ensinar e a visão de entrelace entre ensino e aprendizagem. Zabalza (2004) pontua essa relação entre o ensinar e aprender comparando o ato de ensinar com o de vender. O autor ressalta que assim como nada é vendido se alguém não comprar, os professores deveriam se questionar se realmente estão ensinando, se os alunos não aprendem. Assim, o ato de ensinar envolve um duplo sentido em que o aprender é fundamental para a sua concretização podendo-se considerar, nesse caso, que ensinar significa “fazer aprender”. Então os professores ao utilizarem a avaliação como instrumento de verificação da efetivação da aprendizagem, e ainda estabelecendo relações deste com sua ação pedagógica, evidenciam o comprometimento com o equilíbrio entre o explicar os conteúdos e ajudar os alunos para que aprendam.

Os momentos de avaliação são predominantemente estabelecidos no início do semestre, com a definição do número de provas e do peso de cada prova ou trabalho. O critério mais utilizado é o estabelecimento de características básicas das respostas que deverão ser dadas para cada questão da prova; além disso, o estabelecimento de critérios prévios acompanhado de um paralelo entre os estudantes também é evidenciado.

Houve, porém, manifestações indicadoras de que a decisão da nota do estudante é tomada sozinha pelo professor. Esse fato sinaliza que uma parcela do corpo docente pode perceber o processo avaliativo, assim como todo o ensino, centrado no argumento de autoridade do professor. Contudo, os docentes que citaram tal critério (P 1 e P 11), têm larga experiência na docência (14 e 19 anos), e nas manifestações em geral (entrevistas e questões abertas) não confirmaram esta possibilidade. Entendo que a aparente contradição se deve à idéia de que é compromisso do professor, aplicados os critérios, conferir a nota ao estudante; responsabilidade que não pode ser delegada a outras pessoas, como monitores ou bolsistas, situação não incomum na realidade acadêmica.

No processo de verificação da aprendizagem, a metodologia de avaliação é predominantemente constituída de provas com questões objetivas e perguntas abertas (analítico-expositivas, ou outras); inclui também, embora com menor ênfase, a participação do estudante em sala de aula, provas apenas com perguntas abertas (analítico-expositivas), provas com consultas, e trabalhos tipo *papers* ou monografia.

Ressalto que a elaboração de projetos; a autoavaliação e os relatórios ou protocolos de aulas práticas não são atividades que fazem parte do processo avaliativo de nenhum dos professores. Tal fato se apresenta coerente com os dados anteriormente citados, em especial com relação aos procedimentos didáticos utilizados, em que as aulas práticas (observações, trabalhos de campo, audiências, assistência judiciária, escritório) seguidas da apresentação de relatórios pelos estudantes, não foi mencionada. Porém, também reforça a indicação de uma prática docente envolvida nas escolhas e visões do professor, centrada numa concepção de ensino onde o conteúdo -e sua quantidade- assume particular relevância, como pode ser inferido a partir do posicionamento do participante que contesta a ampliação do Curso com disciplinas que entende serem desnecessárias; e considera que deveriam ser consolidadas as disciplinas que constituem a espinha dorsal de todos os cursos de Direito, dizendo que os alunos devem ter conhecimento mais profundo de “[...] *algumas cadeiras que são fundamentais como civil, processos, que são processos, né? processo de trabalho, processo na falência, processo administrativo, processo penal, são os processos. Aprender o penal, aprender o constitucional, aprender o tributário, aprender o empresarial [...]*” (P 11).

Tais informações me remeteram a Morin (2005c) e ao significado que este autor dá às expressões “cabeça bem cheia”, onde o saber é simplesmente acumulado, e “cabeça bem feita” em que “[...] em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas, e princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2005c, p. 21). O perfil de egresso voltado para a atuação profissional com vistas a auxiliar no enfrentamento de problemas socioambientais, sem dúvida exige uma “cabeça bem feita”; além disso, as atividades práticas em relação direta com a realidade e a avaliação dessas atividades através de instrumentos onde possa ser percebida a capacidade de observar, de posicionar-se de forma crítica, de demonstrar criatividade, apresentam-se como elementos importantes para a sua constituição.

A vivência direta de situações jurídico-sociais pressupõe uma relação entre a Universidade e a comunidade, como parte integrante do ensino de graduação, que propicie o encontro com a concretude da realidade para a qual o egresso se destina. Essa relação é entendida como importante para o desenvolvimento de ambas, favorecedora de inclusão social e emancipação para atingir a cidadania, sendo “[...] *meio de oportunizar condições sociais, a partir do conhecimento*” (P 11). Porém a prática dessa relação não é considerada fácil e não se realiza na medida da importância que lhe é atribuída; isso fica visível quando é dito: “[...] *tenho dificuldade em visualizar esta relação, vejo ainda como coisas distantes e diante disso não tenho opinião formada*” (P 4). E a realidade vivenciada no Curso quanto à

relação, na prática, entre Universidade e comunidade, é sintetizada na manifestação que ressalta:

*Com o que existe hoje? Nada, apenas um conjunto de atividades extensionistas sem nexos causal, sem contexto, com resultados muito pequenos. A comunidade é um campo muito grande que poderíamos aproveitar, mas infelizmente não existe comprometimento por parte dos servidores. Exemplo: SAJ que não funciona (P 6).*

A prática da relação universidade-comunidade, apesar das dificuldades que possam surgir para a sua efetivação, é a oportunidade de fomentar vivências jurídicas e sociais que, somadas às suas experiências pessoais, possam auxiliá-los na preparação para o exercício da sua profissão. A importância dessa aproximação é destacada por Bortolotto (2008) no artigo “O mundo de Tício”, quando relaciona a visão que os alunos têm do mundo através das leituras e das aulas, ao mito da caverna, de Platão. Como no mito, a visão que os alunos têm da realidade intermediada apenas pela doutrina e pela tipicidade teoricamente conhecida, onde Tício e Mévio são personagens imaginárias que habitam o mundo teórico, não oferece as condições de enfrentarem e entenderem, a concretude da realidade social e jurídica onde irão atuar. E, considerando, como expõe o filósofo no mito, que a condição adversa em que se encontravam os habitantes da caverna, percebendo o mundo através de sombras, é que originava a forma equivocada de avaliar as coisas, e somente saindo dela poderiam deixar de tomar o imaginário pelo real, e assim curar sua ignorância, também os alunos precisam abandonar o mundo de Tícios e Mévios para poderem perceber a realidade onde irão atuar, e para a qual devem estar preparados. E concluindo, mostra a importância do estabelecimento de práticas reais, da relação com a comunidade, quando diz:

*Se Sócrates tem alguma razão, talvez devêssemos dar uma olhada no mundo real, aquele que se concretiza antes e depois das teorias, das leis, e das sentenças penais. Esse mundo existe. É o mundo da ignorância e do desequilíbrio produzidos antes do delito, e o do sistema prisional, depois dele. Nesses dois pólos encontraremos os resultados de nossas ações como sociedade. Cuidado, entretanto, com o ofuscamento. Vai doer. Mas não tenha medo. Depois disso, poderemos produzir algo melhor. (BORTOLOTTI, 2008, p. 17)*

O contato com a realidade, através de práticas que aproximem o estudante com a comunidade mostra-se importante, também, para fomentar a ruptura com a racionalidade técnica ainda muito presente nos cursos jurídicos.

Cunha e Foster (2007) ao tratarem desse tema, analisam o papel de práticas pedagógicas instigadoras de uma nova configuração dos saberes relacionados com o ensinar e o aprender. Como um dos resultados da investigação desenvolvida salientam a importância dos contatos com a prática social e profissional, que terminam por se constituir em espaços que favorecem essa ruptura com a racionalidade técnica. E, explicitam tal ocorrência:

Os elementos rupturantes se manifestam através da condição de colocar a prática como referente da construção teórica, de dar aos estudantes a condição de protagonistas de suas próprias aprendizagens, de fazê-los compreender a provisoriedade do conhecimento, de compreender que esse é mediado por perspectivas valorativas e afetivas, exigindo saberes interpretativos e complexos (CUNHA; FOSTER, 2007, p. 249).

A interação com a comunidade e a prática social desenvolvida pelo docente não têm presença expressiva nas atividades realizadas/proporcionadas pelos professores. Isso deixa perceber que a prática de extensão, um dos pilares do tripé indissociável ensino-pesquisa-extensão, sustentáculo da Universidade e elemento importante na constituição do perfil de egresso, não está tendo a atenção que deveria ter.

Embora 50% dos participantes realizem atividades de extensão, as consideradas mais significativas incluem a participação em projetos institucionais como: Núcleo de Propriedade Intelectual, Rádio e TV Universitária e Núcleo de Memória da FURG. Apenas um projeto apresenta-se diretamente vinculado à Faculdade de Direito, que é o Serviço de Assistência Judiciária-SAJ, onde os alunos desenvolvem parte de seu estágio curricular supervisionado, atendendo à comunidade na área do Direito de Família. Esse projeto permanente, que funciona há 35 anos, constitui-se na mais concreta e sistemática oportunidade de interação com a comunidade, oferecida pelo Curso. Porém, essa experiência restringe-se a uma carga horária de 120 horas, cumpridas no último ano, fase em que os alunos estão mais preocupados com a conclusão do curso, do que com a atividade em si, e com o que ela pode representar para a sua formação. Além disso, a restrita área de atuação não propicia uma diversidade que enriqueça a formação prática do aluno. Atendimentos nas demais áreas do Direito, e em especial a realização de projetos vinculados ao SAJ voltados à orientação jurídica nas questões relativas às peculiaridades locais, como a pesca, poderiam ampliar essa formação prática. A reestruturação do estágio curricular, com o oferecimento de interação com a comunidade desde as séries iniciais, através de atuação sistemática no SAJ, poderia constituir-se numa oportunidade de propiciar a prática do discurso docente que destaca a importância da

relação entre universidade e comunidade para a constituição do perfil de egresso voltado para a cidadania e capaz de intervir na sociedade, gerando mudanças.

A extensão no âmbito das disciplinas lecionadas teve apenas um destaque, quando a professora diz que “[...] na quinta série, em direito do consumidor, anualmente os alunos ao final da disciplina vão a colégio público falar, numa linguagem jovem, sobre os direitos do consumidor e forma de implementação” (P 4). A professora relata que é interessante ver a construção de todo o trabalho, que geralmente inicia com uma resistência dos alunos, mas que ao final saem realizados com a interação que se estabelece com os estudantes de 5ª série ao ensino médio, e ressalta que “[...] é impressionante a alegria desses alunos quando saem da atividade, a satisfação que eles sentem em perceber que as pessoas desconhecem as regras de consumo, e que eles foram os responsáveis por essa educação informal”.

Concluindo, manifesta a satisfação que proporciona esse contato, essa possibilidade de utilização prática do conhecimento teórico ao dizer:

*[...] é consagrador para mim e para eles, porque a gente tem um problema com a estima, muitos dos alunos, eles se subestimam muito, e ali, eu sempre digo para eles, vocês vão ver que ninguém sabe mais que vocês, e eles ficam muito felizes, muito realizados, e é a realização minha também (P 4).*

Essa é uma experiência que deveria ser socializada, discutida com os demais professores, pois representa outra possibilidade, além do estágio curricular obrigatório, de a prática concretizar o discurso encontrado no Projeto Pedagógico e assumido pelos professores como importante para a constituição do perfil de egresso.

Os dados indicam que as atividades de extensão a que os docentes estão vinculados, e que consideram mais significativas, são em maior número ligadas ao interesse particular do professor do que à disciplina que ministra. Com isso, os reflexos dessas atividades na construção do perfil do aluno apresentam-se tênues, representados por ações isoladas, sem um projeto que lhes dê sustentação de objetivos, metas, coesão no desenvolvimento do trabalho.

A visão dos professores sobre a intervenção gerada nas práticas pedagógicas pelas atividades de extensão que realizam, está relacionada à possibilidade de: confirmar a prática pedagógica utilizada; facilitar a percepção do aluno quanto à responsabilidade social de sua futura profissão; e avaliar a formação que está sendo oferecida ao estudante. Porém, considerando o pouco desenvolvimento de ações extensionistas, as manifestações retratam mais o entendimento do auxílio que poderão trazer, do que aquele que na situação concreta está ocorrendo. Então, os professores percebem os benefícios que essas atividades podem

oferecer a sua prática pedagógica, mas no caso em concreto, como pouco é realizada, pouco reflexo poderá gerar.

Nesse contexto é destacado, também, o desinteresse dos professores e alunos nessas atividades, o que inviabiliza a concretização do auxílio que poderiam trazer. Essa postura dificulta a realização de muitas proposições, e apresenta-se como um círculo vicioso como expõe a manifestação: “[...] o Curso oferece alguma coisa dentro das suas possibilidades, assim, né? o aluno aceita com relutância aquilo, e isso também, o Curso passa a não oferecer tanto, o aluno..., então acaba um alimenta o desinteresse do outro” (P 4).

Para o aumento das relações entre universidade e comunidade, a construção de um projeto conjunto entre os professores e alunos, observada a negociação de objetivos e resguardadas as especificidades de cada área envolvida, apresenta-se como uma possibilidade de promover a ação extensionista no Curso, ou a sua inserção em projetos institucionais, aproximando o aluno da concretude social e fomentando a motivação para a prática real em interação com a comunidade. Com isso, é favorecida a concretização do perfil de egresso traçado no Projeto Pedagógico, voltado para o enfrentamento das questões jurídicas e socioambientais. Mas isso necessita, também, o afastamento de práticas historicamente vinculadas ao ensino do Direito, como a aula expositiva, o vício do ensino basicamente textual, e a pesquisa bibliográfica que fixam o *locus* do processo ensino-aprendizagem entre as quatro paredes de uma sala de aula ou de uma biblioteca, sob o olhar do professor, como se o aluno estivesse sob o regime de “liberdade vigiada”. A importância do estabelecimento de relações com a comunidade, através da prática real, é inferida na fala de Lobo (1996) quando alerta para os reflexos negativos que a prática de ensino meramente textual traz à formação do aluno do Direito. Isso, por inviabilizar a presença da concretude da sociedade na reflexão e prática jurídica, passando a visão de mundo a ser mediada pelos textos legais, e a norma jurídica torna-se um fim em si mesma. E enfatiza o autor: “Com isso as transformações sociais passam ao largo da cabeça dos estudantes de Direito e dos operadores jurídicos que concluíram os cursos de bacharelado. [...] Correm (os cursos) o risco de se tornarem depositários das noções do ontem” (LOBO, 1996, p. 23.)

Neste contexto, saliento a manifestação de um professor que vê o auxílio das atividades de extensão na sua prática pedagógica sob a perspectiva de “[...] *convivência com pessoas oriundas de outras áreas do conhecimento*” (P 11), o que remete ao desenvolvimento interdisciplinar na constituição do perfil de egresso preconizado pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito, e definido para o Curso da FURG, além do benefício que as atividades de extensão representam para a sua concretização.

A visão unânime dos investigados sobre a competência dos docentes do ensino universitário recai sobre o domínio de conhecimento da sua área, e que é evidenciada no ensino e na pesquisa. Esse fato remete a Lucarelli (2000) quando afirma que o professor universitário identifica sua atividade docente com a profissão conferida pela sua graduação, e o conhecimento inerente a ela. A questão da extensão termina por ficar em segundo plano. Tal constatação é um indicador do motivo pelo qual a prática docente pouco utiliza atividades extensionistas, explicando a desmotivação já mencionada, embora o pretendido perfil de egresso do Curso seja de um profissional envolvido com a cidadania, conhecedor da realidade social, capaz de intervir para a mudança da sociedade. Cabe ainda mencionar que a escassa atividade de extensão apresenta-se em consonância com a prevalência já apontada de procedimentos didáticos em que predominam as aulas expositivas, com as situações práticas voltadas à resolução de problemas apresentados pelo professor.

Outro elemento importante à prática pedagógica é a pesquisa, considerada sob a perspectiva de instrumento que favorece a sintonia com a realidade.

A pesquisa, como atividade da docência, é desenvolvida por 58% dos participantes, nas linhas de Direitos Humanos; Direito de Família (em especial a socioafetividade e a homoafetividade); Direito, Sociedade e Processo; Concorrência e Defesa Comercial; e Direito do Estado.

O predomínio, portanto, é de linhas de pesquisa na área do Direito Público, o que destaca o interesse social, em detrimento do estritamente privado. Essa preponderância revela alinhamento com a solidariedade social, princípio jurídico fundamental que dá à cidadania ênfase numa concepção social, de acordo com a qual é negada a passividade e o conformismo em face da coletividade. Assim, a proteção dos direitos difusos, que não podem ser individualizados em sua titularidade jurídica e nem particularizados em seu exercício (como, por exemplo, ao meio ambiente, à comunicação, à informação, ao patrimônio histórico e cultural da humanidade) tornam-se elementos fundamentais do conjunto básico de interesses e direitos que constituem objeto de preocupação e de cuidado de todos os cidadãos.

Também na área do Direito Privado é percebida a mudança de foco do interesse estritamente particular para o interesse social de que se revestem as relações privadas, como é ressaltado na seguinte manifestação:

*[...] eu acho que nós temos hoje uma visão do Direito voltada para a ambiência social, principalmente na área do Direito Privado em que nós paramos a leitura hermética e fechada do Direito Privado, para uma*



*sobreposição ao interesse social e por consequência ao ambiente [...] isso tem sido bastante presente, bastante notado, particularmente na questão dos princípios básicos da Constituição (P 1).*

A interferência da pesquisa na atividade de ensino é percebida como necessária à atualização, aprimoramento, enriquecimento do conhecimento jurídico e do despertar para a importância do Direito e do seu processo no contexto social: “[...] *A pesquisa que faço é toda voltada para a atualização de conteúdos e preparação de profissionais atualizados e preparados para criar Direito novo.*” (P 9).

A atividade desenvolve-se através da pesquisa bibliográfica. A adoção dessa prática, própria da cultura jurídica, é evidenciada na afirmação de que “[...] *a pesquisa jurídica é fundamentalmente bibliográfica*” (P 2). Tal posicionamento indica a concepção dominante de pesquisa adotada pelos professores, caracterizada pela interpretação de dados obtidos através de compilação doutrinária, legislativa e jurisprudencial. Com isso aprofunda-se o risco, para o qual Mädche e Pithan (2000) alertam, de reproduzir conhecimentos antigos e embasados no argumento de autoridade, reproduzindo o entendimento de institutos jurídicos de forma descontextualizada, perdendo, assim, a oportunidade de buscar transformações sociais através da pesquisa envolvendo problemas práticos. Perdem, então, a oportunidade de dialogar com a realidade de forma crítica e criativa, gerando intervenção no estabelecido, e assim tornando a pesquisa condição de progresso e cidadania, como afirma Demo (1992). Essa é a cultura do Curso de Direito da FURG, cujas monografias de conclusão de curso são sua mais concreta expressão, pois se desenvolvem totalmente no campo doutrinário, legislativo e jurisprudencial. Não há estudo de campo; os cidadãos, os operadores do Direito, a sociedade não é investigada *in loco*; não é buscada a manifestação dos interessados, ou diretamente envolvidos, para que se estabeleça o confronto entre o “escrito” e o “vivido”; entre o que é visto pelos olhos dos que concedem a base teórica, e o olhar do pesquisador, para que ele possa chegar a conclusões através das suas percepções, da sua interação com o concreto, e assim construir conhecimento e apresentar novas proposições.

Embora a pesquisa bibliográfica seja importante para a atualização de conteúdos e o conhecimento das tendências do Direito, a pesquisa desenvolvida junto à comunidade, aliada aos conhecimentos teóricos, apresenta-se como oportunidade não só de os alunos interagirem com a comunidade, estabelecendo um vínculo que lhes permita a construção de uma visão social, fundamental na concretização do perfil de egresso, mas também de auxiliar na formação do professor. Trata-se da formação que Mädchen e Pithan (2000) relacionam à

constante atualização tanto do conhecimento específico da área, como das especificidades de sua atividade docente. Essa atualização reflete-se numa postura de permanente revisão e reconstrução do conhecimento a partir de uma visão integral que entende a complexidade do fenômeno jurídico, o qual é dotado de inseparáveis dimensões normativa, fática e ética, e para a qual a pesquisa, envolvendo a investigação em campo, favorece a sensibilidade para as demandas sociais, a proposição de soluções para os problemas da atualidade.

O contexto analisado leva a refletir sobre a interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas dos participantes, considerando que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, em seu art. 2º, § 1º, IV, dispõem ser, a forma de sua realização, elemento essencial na estruturação dos Projetos Pedagógicos.

A análise do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da FURG, referente a esse aspecto, mostra que embora esteja previsto que a interdisciplinaridade está relacionada aos conteúdos e atividades que atendam aos quatro eixos interligados de formação, não explicita como ocorre a relação entre os conteúdos e nem como poderá se realizar a pretendida interdisciplinaridade. Tal fato, aliado à ausência no Projeto Pedagógico de uma concepção de interdisciplinaridade que defina o fio condutor das práticas nesse aspecto, mais do que interferir na sua realização, pode propiciar a que a interdisciplinaridade não ocorra por desconhecimento de como fazê-lo.

No entanto, os professores, em sua maioria, entendem que oportunizam ações interdisciplinares. Essas situações se apresentam na associação com conteúdos de outras disciplinas, nos temas trabalhados, seja nas aulas teóricas ou no estudo de casos concretos, como pode ser percebido na seguinte manifestação: “[...] *buscando interagir com as disciplinas afins com as minhas*” (P 5).

As ações interdisciplinares são percebidas, também, como oportunidades de estudar o fenômeno jurídico sob os múltiplos fatores dos quais pode sofrer interferências: o sociológico, o econômico, o cultural, o histórico, etc. Isso, por considerar que a divisão dos temas deve ter apenas finalidade didática. Esse posicionamento é sintetizado na manifestação do professor que diz: “[...] *quando estimulo a leitura que extrapola o âmbito do Direito, a fim de que os alunos despertem para o conhecimento do ser humano e da sociedade, para os quais o Direito vive*” (P 7).

Porém, o foco está voltado para o disciplinar e para a área jurídica. Ao manifestar-se sobre o assunto, o professor diz: “[...] *sempre que possível vinculando meu conteúdo a outros já estudados nas séries antecedentes ou mesmo na que estão cursando*”(P 4). Essa

manifestação indica entendimento de interdisciplinaridade vinculado mais à idéia de sobreposição de conteúdos, onde a “conversa” ocorre entre as subáreas da grande área jurídica, isso é, entre as disciplinas jurídicas representativas dos diversos ramos do Direito.

A interdisciplinaridade vista sob essa perspectiva de sobreposição de conteúdos disciplinares, predomina entre os investigados. Tal concepção, assim como as consequências de sua adoção para a formação do egresso, pode ser entendida com a fala de Severino (2002) quando salienta o caráter fragmentário da prática educativa que termina por apenas acumular por justaposição, e não somar por integração as diversas contribuições das disciplinas e dos trabalhos dos professores, o que propicia aos alunos vivenciarem a aprendizagem como se o seu saber procedesse de elementos culturais estanques e originados de fontes isoladas entre si.

A predominância dessa postura pode estar intimamente ligada às vivências, leituras, que cada um tem isoladamente, uma vez que o Projeto Pedagógico, como identificado na análise do documento, embora tenha na sua estrutura o item 4. Forma de realização da Interdisciplinaridade, quando o apresenta discorre sobre os quatro eixos em que se sustenta a formação do aluno, apresentando, na verdade, os objetivos de cada um. O Projeto silencia sobre a concepção de interdisciplinaridade que será adotada, o que proporcionaria coesão em torno do cumprimento do disposto nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, sobre a forma de realização da interdisciplinaridade. Tal fato enseja a conclusão de que a presença desse item no Projeto Pedagógico atende muito mais ao impositivo das Diretrizes, do que expressa um real propósito.

Torres Santomé (1998) alerta para essa situação de previsão nas normas internas, que pode ter caráter apenas de atendimento à disposição legal, sem efetiva realização, quando afirma que ainda não é frequente nas instituições a pesquisa e a promoção de modo claro, objetivo, explícito das abordagens interdisciplinares e suas implicações. Momentos sistemáticos de avaliação coletiva do Projeto Pedagógico podem se constituir em oportunidades de discutir, de corrigir rumos e buscar a realização de suas disposições.

A discussão sobre o ensino articula-se com a construção do Projeto Pedagógico do Curso. Nesse sentido, uma proposta coletiva, envolvendo a comunidade do Curso na negociação de concepções e explicitação de metodologias de ação condizentes, mostra-se propiciadora da efetivação do projetado, uma vez que corresponsabiliza os envolvidos e apresenta orientação coesa na busca do resultado final, que é a formação pretendida do egresso. Além disso, a publicidade e a constante avaliação das metas traçadas ensejam que o corpo docente esteja sempre atento a este instrumento que deveria ser a sua “carta magna”, renovando sua motivação e seu compromisso com o projetado. As manifestações indicam que

não é essa a realidade vivenciada. Embora todos saibam da existência de um Projeto Pedagógico, a ausência de clareza e segurança quanto ao conhecimento de suas disposições, assim como de engajamento, permeou as manifestações dos professores. Isso pode ser verificado, por exemplo, quando um professor, ao manifestar-se sobre o perfil de egresso do Curso, diz não poder opinar pois “[...] não tenho conhecimento daquilo que está previsto no Projeto Pedagógico” (P 3). Ou quando é afirmado: “[...] ninguém atende esse Projeto Pedagógico que se teria, nós temos um número X de cadeiras que são dadas de uma forma solta, não é? Cada um fala o que quer dentro da sala de aula e ninguém se preocupa com esse perfil que deveria se dar para o aluno” (P 6).

A manifestação a seguir sintetiza a realidade que foi evidenciada:

*Na verdade, o plano em si, que é o papel escrito, tudo bem, agora a aplicabilidade disso, que depende das pessoas, só pode acontecer se essas pessoas tiverem conhecimento, tiverem intenção de aplicá-lo, se esforçar por isso[...]agora, nem todos conhecem, acho que a maioria não conhece, e se conhecem, não dão a importância que ele tem, e não dando a importância que ele tem, não aplicam, ficam preocupados é com o conteúdo programático e com a ementa da disciplina e etc, etc, etc (P 9).*

Outro aspecto que emerge na totalidade das manifestações é que as ações interdisciplinares não são vistas como integração que envolve diretamente pessoas através de ações conjuntas, mas apenas conteúdos. Tal fato pode estar relacionado à característica de isolamento que, segundo Carlini (2007), impregna o fazer docente do professor de Direito. Essa característica se apresenta como reflexo da atividade profissional na área jurídica onde historicamente as decisões são tomadas na solidão de seus gabinetes.

Essa atuação isolada se evidencia quando é dito, por exemplo, que “[...] cada um fala o que quer e nós temos um show de situações isoladas que trabalham de uma forma completamente diferenciada.” (P 6).

A importância do trabalho interdisciplinar e em equipe, para os resultados pretendidos pelo Curso, é ressaltada apenas quando um professor diz:

*[...] eu consigo me atualizar, mas penso assim que um trabalho feito com um grupo seria muito mais vantajoso, né, os resultados seriam muito melhores porque daí seria um trabalho em equipe, que é o que o Curso é; ele é dividido em disciplinas por questões didáticas, né, mas na verdade nós tínhamos que começar a ver o Curso de forma encadeada, parece um discurso velho, mas até hoje ninguém consegue fazer isso [...] nós temos uma sobreposição de conteúdos que prejudica ao aluno, ele tem a sensação de estar sempre estudando a mesma coisa quando na verdade ele deveria ter a sensação de que tudo aquilo que ele estudou está encadeado com o que ele está estudando porque o sistema jurídico ele é único, e esse eu acho que é uma falha nossa, a gente não consegue mostrar isso para ele (P 4).*

Esse posicionamento assemelha-se ao de Fazenda(2000) quando ressalta a importância do trabalho em conjunto para o desenvolvimento de uma proposta interdisciplinar, qualificando-o como uma parceria na busca do diálogo entre conhecimentos, o que poderia estar expresso nas formas de desenvolvimento da interdisciplinaridade no Projeto Pedagógico. Mas embora esse distanciamento, os professores, em sua maioria (91,6%), consideram as ações interdisciplinares como importantes na atividade docente: “[...] *indispensável num mundo complexo, plúrimo e multifacetado*” (P 9).

Tais práticas são consideradas como favorecedoras da ampliação de conceitos, em especial o da ciência jurídica, auxiliando o aluno a perceber o entrelaçamento que deve ser efetivado entre as diversas áreas do saber para que o Direito possa atender ao ambiente a que se destina, e assim cumprir sua finalidade, como evidenciam as seguintes manifestações:

*No âmbito do Direito são essenciais para a quebra do monólogo jurídico que se dissocia, por vezes, da realidade material, bem como dos conhecimentos alcançados em outras áreas do saber, especialmente da filosofia, da sociologia, da linguística e da psicanálise* (P 2);

*As ações interdisciplinares oportunizam a visão não-hermética do aluno sobre a disciplina ministrada pelo professor, como uma ciência que se exaurisse em si, mas ao contrário, como parte de uma ciência que não comporta limitação dentro de si mesma e que precisa sempre buscar o entrelaçamento com demais ramos do conhecimento com o fim de tornar-se algo prático e efetivo* (P 1).

Esses posicionamentos aproximam-se de Torres Santomé (1998) quando afirma que o ensino baseado na interdisciplinaridade, caracterizado pela organização de conceitos, contextos históricos, procedimentos partilhados por diversas disciplinas facilita a transferência para outros contextos tradicionais de aprendizagem que são obtidas dessa forma interdisciplinar capacitando os alunos para o enfrentamento de problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta, e também para detectar, analisar e solucionar problemas novos.

Chamou-me atenção, porém, que apesar de reconhecerem a importância da interdisciplinaridade para uma nova visão do ensino do Direito, nenhum dos entrevistados mencionou trabalho interdisciplinar entre as suas atividades destacadas como significativas. Tal fato talvez possa ser explicado pela seguinte manifestação: “[...] *acho muito interessante na ‘teoria’ e muito difícil na ‘prática’.*” (P 10)

Essa dificuldade, sem dúvida, tem que ser levada em conta pois “[...] não existe uma teoria da ID que compreenda uma concepção formal geral de sua prática”(CALLONI,

2006, p. 59). Assim, a prática estará vinculada à concepção adotada. Se entendida no sentido da necessidade de forjar-se a formação do ser humano voltado para uma visão disciplinar que incorpore a compreensão da relação que existe entre partes-todo, ou seja, a unidade com o conjunto de saberes que o informam, a prática da interdisciplinaridade

[...] revela-se uma proposta de realização ou de construção do conhecimento de forma dinâmica e aberta a cada situação específica, uma vez que as práticas educacionais traduzem as demandas que emergem dos interesses reais dos educandos e, ao mesmo tempo, contemplem as relações entre o local e o global, partes e todo, numa rede de significações individuais e sociais polivalentes (CALLONI, 2006, p.61-62).

Nesse contexto, as práticas inovadoras, a socialização de experiências, a investigação qualitativa mostram-se como práticas adequadas por favorecerem um novo olhar sobre a realidade e a perceber as inter-relações que podem ser estabelecidas entre os saberes, as vivências, as pessoas envolvidas.

Tanto o alerta para a dificuldade em operacionalizar ações interdisciplinares, como o cuidado que deve ser tomado com a sua prática para que não fujam de sua finalidade, evidenciam o que já foi apontado na análise do Projeto Pedagógico: a ausência de uma concepção de interdisciplinaridade, escolhida por decisão coletiva, fundamentada no debate e no conhecimento que dê suporte ao seu desenvolvimento. Essa ausência dificulta o desenvolvimento do trabalho, que termina por seguir diferentes caminhos, podendo afastar-se da sua finalidade e tornando-se uma “conversa vazia”.

Além disso, a explicitação no Projeto Pedagógico favorecerá o afastamento do caráter fragmentário que caracteriza a prática da educação no contexto histórico evidenciada na ruptura entre o discurso teórico e a real prática docente, distanciando-se da pretendida integração (SEVERINO, 2002), pois apresentará um fio condutor de pensamento e ação, propiciando a concretização da interdisciplinaridade no contexto do Curso.

O panorama geral, portanto, indica que há uma situação propícia ao trabalho interdisciplinar, considerando a sua importância para a construção do perfil de egresso pretendido pelo curso, ressaltada pelos professores. Mas para isso faz-se necessário discutir o tema para definir concepções e afastar dúvidas e resistências.

A prática docente implica o desenvolvimento de processo que envolve o ensinar e o aprender. Como o professor não explica em abstrato, e sim na direção de alguém e visando a um resultado, seu compromisso não é só com o desenvolvimento do conteúdo, mas também

com aqueles que têm de aprendê-lo, considerando que o ensino se efetiva se alguém aprende (ZABALZA, 2004). Mas, como os investigados percebem um aluno que aprende?

Como elementos preponderantes caracterizadores de “estudante que aprende”, o desenvolvimento da reflexão crítica, a problematização e aprofundamento do conteúdo trabalhado, e a construção do próprio conhecimento emergem das manifestações. Isso, deixa perceber a autonomia intelectual como uma característica vinculada ao ato de aprender, conforme a fala ao considerar: *“É o estudante que consegue, a partir dos conceitos e teorias trabalhadas em aula, desenvolver ideias próprias e aplicar nos casos concretos, inclusive relacionando-os com outras áreas”* (P 4). Ou quando é dito: *“É o que sabe aplicar o conhecimento nas situações diárias, não bitolando-se ao que lhe é dito ou repassado”* (P 9).

Porém, há manifestações (2) que indicam a frequência às aulas, a atenção aos conteúdos ministrados, a participação (sem explicitar como pode ocorrer), como características do aluno que aprende, aproximando o ato de aprender ao ato de “guardar”, de memorizar e reproduzir. A resposta abaixo sintetiza o exposto: *“É aquele que frequenta normalmente as aulas, presta atenção nos conteúdos apresentados e demonstra o seu aprendizado por ocasião da realização das provas”* (P 3).

Esse dissenso com referência a tão importante elemento para a concretização do processo ensino-aprendizagem pode estar vinculado a um senso comum do que seja aprender, com base principalmente na devolução do conteúdo conforme foi tratado pelo professor, indicando a necessidade de investimento na formação pedagógica, que propicie o conhecimento e a reflexão sobre aspectos tão próprios da docência.

O ensinar, como exposto, efetiva-se com o aprender. Detectada a incoerência da aprendizagem, os participantes expõem como principal ação adotada diante de tal situação a mudança da metodologia empregada: *“É inevitável a decepção, mas, diante desta constatação, passo a utilizar formas alternativas de trabalhar o conteúdo, a fim de possibilitar a aprendizagem do aluno”* (P 10).

Essa atitude indica não só a preocupação com o ensino e a aprendizagem como elementos indissociáveis, mas também com o aluno e a realidade que o circunda, da qual podem se originar os possíveis elementos de interferência no processo ensino-aprendizagem. Isso aponta para uma percepção do ensinar e aprender que se aproxima da concepção de Zabalza (2004) quando coloca a importância de esse processo ser mediado pela compreensão do outro não apenas como um ser cognitivo, mas também um ser afetivo (cuja afetividade exerce interferência fundamental, às vezes superior à capacidade intelectual), para que possa ser mantido o equilíbrio entre ensinar e aprender, como explicitado por um professor quando

diz: “Busco saber os motivos que estão levando o aluno a não assimilar os conteúdos. A partir disso procuro usar outros critérios de ensino” (P 11).

Algumas manifestações evidenciam posicionamentos que se contrapõem ao acima exposto, declarando que cabe ao aluno manifestar o pedido de ajuda, atribuindo a ausência de aprendizagem também “[...] ao descaso do estudante hoje em buscar subsídios fora de aula” (P 4).

Porém, a preocupação e a interação com os alunos preponderam e perpassam a prática dos participantes. Preocupação que inclui a formação geral do estudante, e não apenas com o conteúdo, numa aproximação com o duplo compromisso que Zabalza(2004) coloca como um dos questionamentos sobre ensino-aprendizagem no cenário universitário: ensinar bem ou formar bons alunos. Preocupação que se manifesta quando o professor diz que também busca “[...] ensinar a eles modos desde educação para quando forem profissionais, não é? Saberem como se portar; a ética; questões que digam respeito à dignidade da profissão, esse tipo de coisa” (P 6); ou quando é mencionado:

*Embora eu tenha 32 anos, e me considere jovem, eu passei por uma série de coisas que me faz, me faz ser comprometido com o que eu passo, com os alunos, e fazer estimular neles este caráter, a formação do caráter moral, acima até inclusive muitas vezes, da própria formação específica (P 7).*

Então, o equilíbrio entre os eixos do processo ensino aprendizagem, que Zabalza(2004) coloca como uma das preocupações para a sua efetividade, no presente caso está no amor que os professores têm pelo que fazem e pelos alunos com quem trabalham, e que se revela na preocupação com a sua formação e na satisfação de interagir com eles.

Essa inter-relação mediada pela afetividade, gera resultados que transformam ambas as partes (professor e aluno) como relatado:

*[...] a partir do momento em que eu passei a fazer isso, eu acho que houve uma certa afeição, porque a partir do momento que eu passei a fazer isso, eu passei a ser convidado a ser patrono ou parainfo das turmas. Então tu notas, nos últimos 5 anos, que eu mudei de atitude dentro da sala de aula, me preocupando com eles, não é? Buscando muito mais esse lado; eles começaram a entender, também, e me dar o retorno de uma outra forma (P 6).*

Em conformidade com essa atitude, a visão geral do que seja ensino de qualidade se apresenta lastreada na preocupação com o aluno; em, atendendo suas peculiaridades, auxiliá-lo a tornar-se sujeito do processo de ensino-aprendizagem.



É visto como uma parceria que se estabelece entre professor e aluno envolvendo afetividade e, assim, permitindo ao aluno “[...] *revelar-se a seu próprio modo*” (P 12), “[...] *desafiando-o ao raciocínio e à formação de seus próprios conceitos científicos e não a mera reprodução dos conceitos já existentes*” (P 10).

As manifestações apresentadas, em seu conjunto, indicam uma concepção de ensino identificada com Zabalza (2004) quando esse autor diz que os professores não explicam em abstrato, e por isso seu compromisso além de selecionar, apresentar, explicar, avaliar conteúdos, também é com os alunos que irão aprendê-los; alunos que têm vozes distintas, necessidades distintas e que não podem ser ignoradas. Além disso, outros elementos também são considerados como interferentes na qualidade do ensino como: o comprometimento dos professores (motivação para a tarefa, cumprimento de obrigações), materiais adequados (biblioteca atualizada, recursos tecnológicos, instalações adequadas) e condições salariais.

A partir da análise e das reflexões apresentadas sobre as práticas pedagógicas e considerando que esse estudo tem como objetivo geral estabelecer as relações existentes entre a Educação Ambiental e a formação e práticas docentes, com a finalidade de verificar a possibilidade de a última oferecer bases para o desenvolvimento do perfil de egresso, preconizado pela normatização específica e explicitado no projeto pedagógico, contribuindo para as discussões e melhorias no Curso de Direito da FURG, passo agora a discutir sobre a presença da Educação Ambiental nas práticas pedagógicas.

A prática almejada pelos professores, assim como as concepções manifestadas nas entrevistas e questionários, aproxima-se, predominantemente, da abordagem emancipatória de Educação Ambiental trabalhada por Loureiro (2004), que defende o desenvolvimento de conteúdos, práticas e orientações para além do aspecto da preservação ambiental, propiciando a reflexão crítica, numa atividade intimamente relacionada à liberdade e escolhas definidas conscientemente. Assim, extrapola o aspecto cultural e informativo da prática educativa, para incorporar o político, o emancipatório, tornando-se transformadora das relações sociais.

Isso pode ser constatado quando apontam como elementos constituintes da Educação Ambiental o trabalho com valores relacionados à qualidade e dignidade da vida; o incentivo à formação crítica, ao desenvolvimento de ações sob uma visão que comporte a sociedade, vinculando-a a uma mudança que permita intervir na realidade posta, buscando a melhoria das relações no ambiente social e natural em que a pessoa se encontra. Nesse sentido, apresenta-se a seguinte fala: “[...] *entendo que a Educação Ambiental é o incentivo à formação crítica, social, que provoque a transformação e ao mesmo tempo o permita interagir com o meio em que está inserido*” (P 4). Ou quando é dito: “*É muito amplo para definir em poucas palavras,*

*mas Educação Ambiental para mim deveria ser a educação para o todo, já que cada um dos conjuntos de micro sistemas é um ambiente”* (P 6).

Mas também emerge das manifestações que voltam a Educação Ambiental à preservação, à promoção, ao respeito e cuidado com o meio ambiente. Ou seja, uma visão de Educação Ambiental caracterizada mais como um meio para solucionar problemas diretamente relacionados ao meio ambiente natural, e que tende a trabalhar com ações comportamentais de resultados imediatos, percebendo-a num sentido utilitarista. Uma concepção que, segundo alerta Sauvé (2005), entende a Educação Ambiental como simples “ferramenta” para gerir o meio ambiente ou solucionar seus problemas, quando na verdade ela deve se constituir numa esfera de intera es na base do desenvolvimento pessoal e social, contribuindo para sociedades responsáveis.

Esse entendimento de Educação Ambiental como “ferramenta” de soluço e gestão de problemas do meio ambiente   percebida quando o professor a considera como “[...] *ramo da educa o que visa preparar o homem no sentido de que ele seja agente de preserva o do meio ambiente e sua utiliza o sem prejuízo dos recursos naturais*” (P 9)

A divergência de opiniões que conduzem a diferentes concep es de Educa o Ambiental indica a necessidade de refletir e negociar diretrizes a serem adotadas e explicitadas no Projeto Pedagógico, considerando, inclusive, o imperativo legal de desenvolvimento da Educa o Ambiental, contido na Lei n  9.795/99, que institui a Política Nacional de Educa o Ambiental. A inocorrência desse atendimento, constatada quando da análise do Projeto Pedagógico,   corroborada pela manifesta o dos professores, como a seguir: “*Não observo isso, nem no currículo do curso e menos ainda nas práticas pedagógicas*” (P 10). Ou, ainda, quando   afirmado: “*Não existe nada neste sentido. Apenas os professores que se envolveram no curso de mestrado e doutorado em Educa o Ambiental sabem o que ela significa*” (P 6).

Assim, embora da análise do Projeto Pedagógico tenham emergido algumas aproxima es tanto com os princípios básicos da Educa o Ambiental, quanto com seus objetivos fundamentais, o que pode ser percebido principalmente no perfil de egresso caracterizado como um profissional-cidadão, o desenvolvimento da Educa o Ambiental no Curso não está ocorrendo de forma consciente, organizada, sistemática, dificultando a apropria o de seu conhecimento e, por conseguinte, de usufruir os benefícios que pode trazer   forma o do egresso. Atender às disposi es legais, no que se refere ao desenvolvimento da Educa o Ambiental em todos os níveis de ensino, requer certa formalidade que, inclusive, serve para explicitar e dar publicidade às orienta es assumidas. Portanto, a presença no

Projeto Pedagógico, de forma objetiva, no mínimo da concepção adotada, mostra-se importante não só para evidenciar o atendimento à Lei, mas principalmente para propiciar condições para a efetivação desse trabalho.

Neste sentido, é elucidativa a interpretação de Rodrigues (2005) quando afirma que, considerando a obrigatoriedade definida em lei específica do desenvolvimento da Educação Ambiental, embora as Diretrizes Curriculares não tenham se manifestado sobre esse aspecto, os cursos não podem se eximir dessa obrigatoriedade. Assim, “[...] os projetos pedagógicos dos cursos de Direito têm de demonstrar como será trabalhada, considerando as suas peculiaridades e as diretrizes específicas trazidas pela legislação pertinente” (RODRIGUES, 2005, p. 196), considerando que são eles os balizadores das políticas e práticas dos cursos.

A necessidade de explicitação e definição de concepções é evidenciada quando a maioria dos professores (58%) se manifesta pela ausência de trabalho vinculado à Educação Ambiental em suas disciplinas, justificando tanto pelo desconhecimento do tema, quanto pela ausência de orientações, e até mesmo pelo fato de vincularem a disciplinas específicas como o Direito Ambiental. A fala a seguir exemplifica o exposto, quando a professora, ao manifestar-se sobre a Educação Ambiental no Curso, diz:

*[...] Eu acho que só existe no nome de algumas disciplinas; eu não vejo pelo menos... Claro, eu não leciono também nenhuma dessas disciplinas que têm Educação Ambiental ou até a questão de meio ambiente no nome das disciplinas. (P 10)*

Além disso, a falta de conhecimento sobre o tema pode dificultar que os professores percebam as atividades realizadas como relacionadas à Educação Ambiental.

Mas há professores que entendem desenvolvê-las, ressaltando na sua prática a associação dos conceitos teóricos à realidade; estudos dos aspectos constitucionais sobre o tema; menção à cultura e à evolução das ações humanas; enfoque dos aspectos sociais de que está revestido mesmo o Direito Privado, revelando a percepção de que a Educação Ambiental “[...] é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2004, p. 69). Tal práxis é considerada, segundo Loureiro (2004), como a atividade concreta através da qual o sujeito modifica a realidade e se modifica, agindo reflexivamente e assim se afirmando no mundo E, assim considerando, não tem conteúdos específicos, ou se desenvolve através de determinadas disciplinas; necessita, sim, de

discussões, reflexões e decisões acerca de categorias como educação, ética, concepções de relação humano-natureza, e do estabelecimento de relações com a concretude da realidade social.

O desconhecimento de como instrumentalizar a Educação Ambiental é uma preocupação que emerge das manifestações dos professores. Porém, ao citarem atividades que consideram merecedoras de destaque no conjunto da sua docência, 50% dos investigados indicaram as que envolvem prática, simulada ou real, e a reflexão sobre temas atuais. Assim, trabalham com dois elementos que encontram respaldo tanto na Recomendação nº 13, da Conferência de Tbilisi, que indica a abordagem que deve ser dada no ensino superior, quanto nos princípios básicos listados pela Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental: a prática (aliada à teoria) e a reflexão.

Tal ocorrência conduz a Tozzoni-Reis (2004) que, ao investigar sobre a formação de educadores ambientais no ensino superior, salienta que os fundamentos dessa prática docente são pouco discutidos, mas incorporados e praticados, muitas vezes, de forma invisível para os próprios professores.

A investigação, no que concerne à possível prática da Educação Ambiental pelos docentes evidenciou a necessidade de orientações pedagógicas no sentido de instrumentalizar o professor. Essa orientação, porém, necessita estar ancorada na escolha de uma concepção de Educação Ambiental e sua inclusão no Projeto Pedagógico, para que a prática possa estar em consonância com o projetado. Considerando o perfil traçado de egresso do Curso, com forte componente de cidadania e ênfase na defesa dos direitos fundamentais e do meio ambiente, a concepção emancipatória de Educação Ambiental, pautada na reflexão crítica dos elementos políticos, sociais, econômicos que envolvem e condicionam o desenvolvimento de sociedades justas e sustentáveis, emerge como preponderante nas manifestações. Para sua prática, a atividade diretamente relacionada à prática real, à aproximação com a comunidade, à metodologia da ação-reflexão-ação defendida por Mädchen e Pithan (2000), mostra-se fundamental ao desenvolvimento de ações interdisciplinares em que a interdisciplinaridade se revele

[...] uma proposta de realização ou de construção do conhecimento de forma dinâmica e aberta a cada situação específica uma vez que as práticas educacionais traduzem as demandas que emergem dos interesses reais dos educandos e, ao mesmo tempo, contemplem as relações entre o local e o global, partes e todo, numa rede de significações individuais e sociais polivalentes (CALLONI, 2006, p. 61-62)

Essa é a visão que emergiu do discurso dos investigados, embora muitas vezes a dificuldade de realizá-la tenha sido ressaltada e vinculada à falta de formação pedagógica, tema que será abordado na próxima categoria.

## **5.2 A formação docente e as evidências da Educação Ambiental**

O ensinar e o aprender apresentam-se entrelaçados na busca de concretizar os objetivos da Educação, que poderiam ser sintetizados no crescimento intelectual e pessoal que proporcione a vida com dignidade. E ensinar é tarefa que envolve criação, invenção de modos de trabalhar cooperativamente, mas também de intervenção pedagógica de estabelecimento do debate científico, o que não pode prescindir de pressupostos teóricos (GIESTA, 2005); seja no campo do conhecimento de atuação, seja na área específica do fazer docente.

Portanto, considerando a ausência originária de formação para a docência no ensino superior, esse é um aspecto que necessita investimento para que se propicie um efetivo processo de ensino-aprendizagem e se concretizem os objetivos gerais da Educação, e os específicos a cada curso.

Nesse sentido, a importância da formação pedagógica para a efetivação de sua atividade de professor é destacada por 66% dos investigados, quando indicam a ausência de atualização ou de formação pedagógica como a deficiência mais grave no ensino de graduação, seguida do desconhecimento por parte dos docentes e estudantes dos objetivos, propostas e políticas contidas no Projeto Pedagógico do Curso (58%), a vinculação deficiente entre ensino, pesquisa e extensão (50%), e, ainda, a inadequação dos programas das disciplinas à futura profissão, e o distanciamento dos planos de ensino e currículos das necessidades da sociedade em geral (41%).

A importância dessa formação e a mudança que vem se operando no Curso quanto a esse aspecto, é evidenciada quando é dito, por exemplo:

*Eu acho que é necessário uma qualificação; nós vivemos uma fase no Direito, quando eu fiz o curso, que eram os professores, a maior parte dos professores, que era bico a educação, eles iam lá dar aula, mas tinham outras atividades paralelas, nós evoluímos nesse sentido, mas acho que ainda falta uma formação mais tecnológica, mais pedagógica aos professores do curso de Direito, e se não há sequer essa noção, né? (P 4).*

A formação pedagógica é relacionada, inclusive, como elemento fundamental para a concretização do Projeto Pedagógico, possibilitando entender o motivo de sua existência e a

importância do engajamento na concretização de suas metas. Isso, corrobora a indicação do desconhecimento do Projeto Pedagógico como o segundo elemento mais deficiente no ensino da graduação. A manifestação abaixo explicita a relação quando registra:

*Boa parte dos professores, eles não tem nem mesmo formação pedagógica; eles entram e essa exigência é feita, a única exigência pedagógica que se possa fazer em um concurso público, e se faz, é que o indivíduo em 24 horas prepare um tema para dar aula de 50 minutos, que qualquer pessoa faz isso [...] Então na verdade eu tenho a impressão que o Projeto pedagógico fica sendo um corpo meio estranho pra quem não tem contato com a área pedagógica, a área de magistério; o professor de Direito, na sua maior parte, são advogados, ou promotores, ou juízes, que fazem um concurso público que demonstram conhecimento em uma prova escrita, uma possibilidade de dar 50 minutos de aula, com 24 horas para preparar um tema preparado, e sorteado, com essa antecedência todos, e depois uma conferência de títulos, são: o diploma de bacharel em Direito, ou um Mestrado em Direito, ou um Doutorado em Direito, que não tem formação pedagógica; então, na verdade, eu tenho a impressão de que se eu não tenho noção do que um Projeto Pedagógico significa, eu não posso dar a ele o devido valor e conseqüentemente não tem como aplicá-lo, porque para mim ele... Não consegue detectar a importância, porque não sabe para que serve [...] enfim, eu tenho a impressão de o que nos falta é formação pedagógica, e não tendo formação pedagógica tu não podes dar importância ao Plano Pedagógico por causa do desconhecimento (P 9).*

E o participante ressalta a possibilidade da intervenção institucional através dos cursos da área da educação no processo de formação, com vistas a preencher a ausência na formação inicial, quando diz: “[...] para tratar do assunto, eu creio que em uma Universidade seria interessante que os cursos de Pedagogia, os cursos que preparam professores, possibilitassem àqueles que não têm formação pedagógica.” (P 9).

Mas, apesar da importância da formação pedagógica para a atividade docente como um todo, e, inclusive, como apontado acima, para que possa ser percebida a necessidade do Projeto Pedagógico como expressão do consenso da comunidade do Curso, na análise do documento não foram constatadas disposições sobre a formação dos professores. Com isso, a dimensão pedagógica da formação docente, que dá o suporte para o desenvolvimento do projetado, não tem qualquer previsão. Isso, pode dificultar a consecução das metas, considerando a ausência de conhecimentos nessa área e a cultura de isolamento na prática do ensino jurídico, o que não propicia a troca de experiências que poderiam suprir, em parte, aquela carência de informação.

A formação continuada na docência dos investigados ocorre predominantemente através de cursos, seminários, palestras na área das disciplinas que lecionam; mas também

foram citados cursos de pós-graduação, leituras e/ou participação em eventos sobre educação, sobre ensino jurídico, e participação em grupos de pesquisa em educação e/ou ensino jurídico.

Das manifestações infere-se que a ênfase na busca da formação continuada está voltada, em maior grau, à aquisição e atualização de conhecimentos na área das disciplinas que são lecionadas, portanto à sua área de formação na graduação.

Porém, evidencia-se, também, o surgimento de uma preocupação que extrapola os limites do conhecimento técnico para atingir aspectos vinculados ao ensino jurídico, e às áreas a ele correlatas. Para tanto, as leituras constituem-se no principal acesso a informações sobre ensino, aprendizagem e educação. A seguir, está a troca de experiências com colegas, seguida de cursos, palestras, seminários buscados pelo professor.

Tal interesse aponta para o desenvolvimento de uma visão mais ampla do que se constitui a docência, e as implicações de outros saberes para o desenvolvimento de sua atividade de professor, contribuindo, assim, para a construção da sua identidade na docência vinculada mais aos conhecimentos do seu fazer como professor do que à sua especialidade científica.

Destaca-se, nesse processo, a incipiência de atividades de atualização oferecidas pela Faculdade/Instituição, que é evidenciada na afirmativa abaixo:

*[...] consolidar sou eu que faço, sou eu que construo, eu construo através do meu estudo, de manter um período científico na internet, não é? Então, de buscar, de estar ligado a essa atividade, à OAB, e a outras atividades, então eu acho que a formação docente eu busco isso aí, né? Mas agora, infelizmente, aqui dentro a consolidação da formação de alguém não existe; é o que eu disse, eu estou há 20 anos aqui e nunca ninguém veio me dizer como, se eu devo dar aula, como eu devo deixar de dar aula, nunca ninguém veio dar uma técnica disso, daquilo e daquele outro. Uma vez eu trouxe o Eduardo Oliveira Leite para dar uma palestra, tu te lembrás? E outra vez tu falou com o professor Aquino para nos ensinar a fazer prova, não é? Só; mais ninguém (P 6).*

As informações vinculadas à área pedagógica, portanto, são, em sua maioria, recebidas pelos professores através de leitura e troca de experiências com colegas. Essa aquisição se dá através de eventos que são buscados pelo próprio professor. Tal situação indica preocupação e interesse particular em investir na formação docente, e uma deficiência ou possível lacuna institucional nessa área; este último aspecto corroborado pela ausência de previsão no Projeto Pedagógico do Curso de disposições sobre uma política, ou projetos de atendimento à formação continuada do corpo docente, conforme detectado na análise do documento. Essa prática individualizada tende a imprimir um caráter de atendimento a interesses pessoais

específicos e momentâneos, desenvolvendo-se de forma assistemática, como pode ser percebido quando o professor, considerando a importância de serem oferecidas oportunidades aos docentes em geral, para que os objetivos sejam atingidos de forma mais plena, diz: “[...] hoje, até onde eu vejo, é uma atitude individual de cada professor, é um esforço individual, aprendendo a ser professor” (P 8).

A ausência de oportunidades de formação pedagógica é um tema recorrente nas manifestações dos professores, que salientam essa lacuna na Instituição. Porém, a FURG desde 2002 possui um Centro de Formação e Orientação Pedagógica, espaço pedagógico criado pela Deliberação nº 022/2002, do COEPE.

Este Centro, que teve sua proposta de funcionamento aprovada pela Deliberação 055/2002, almeja que

[...] ao viabilizar o encontro dos diferentes cursos, especialmente os de formação de professores, se estimule a reflexão coletiva sobre as práticas de ensino e as questões que daí decorrem, e que, igualmente, se constitua um lugar propício onde possam ser partilhadas vivências e experimentações no campo do ensino. Essencialmente o espaço onde o plural, o inusitado, o trivial, os problemas comuns, enfim, onde a teoria e a prática do ensino possam ser pensadas e repensadas. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2002)

Além deste espaço pedagógico, foi instituído pela Resolução nº 020/2006, do Conselho Universitário, o Programa de Formação Continuada na área Pedagógica-PROFOCAP, que desenvolve sistematicamente palestras abertas a toda comunidade universitária, em especial aos docentes, para fomentar o debate de temas em educação.

Considerando que não há previsão no Projeto Pedagógico de um plano ou política de formação continuada dos professores, pode estar havendo a generalização de uma situação que, na realidade, ocorre no âmbito da unidade de ensino: a Faculdade de Direito. Além disso, as manifestações dos professores nesse aspecto indicam entender necessária orientação mais especificamente na área da didática e metodologias de ensino.

A relação entre a formação pedagógica e o desenvolvimento das aulas é revelada no entendimento unânime de que a formação pedagógica, aliada ao conhecimento específico da área com que trabalha, é de fundamental importância no desenvolvimento e preparação das aulas, relacionando-a com a busca cotidiana de tornar mais efetivo e interessante o processo ensino-aprendizagem, como indicado a seguir: “A formação pedagógica é capaz de despertar o professor para técnicas de ensino alternativas e de formas diversificadas de aprendizagem, inclusive, capazes de identificar e resgatar o interesse daqueles que têm dificuldades” (P 7).



Nesse contexto, o entendimento dos participantes sobre “formação pedagógica” apresenta-se fortemente vinculado à capacitação formal para o desenvolvimento das aulas, atrelado à concepção de formação continuada tradicional caracterizada por receber de alguém, considerado perito nesse conhecimento, informações, exemplos, de como agir em sala de aula. Nas palavras de Imbernon (2010, p. 8), um “[...] processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas”, em que, conforme alerta o autor, o professor é considerado “[...] um ignorante que assiste a sessões que o ‘culturalizam e iluminam profissionalmente’.” Assim, trata-se de um processo de conotação utilitária e generalista que tende a ocorrer descontextualizado da realidade do professor, apresentando-se mais como uma panacéia para todos os males, como se todos os professores sofressem dos mesmos “males”, com pretensa mudança nas atitudes e o reflexo na sala de aula.

Imbernón (2010), ao tratar da formação continuada dos professores, insurge-se contra essa visão, tendo em vista as mudanças vertiginosas que ocorreram nos contextos sociais nos últimos decênios, levando à percepção de que os sistemas até então vigentes não se prestam mais para a educação neste novo século. Manifesta, ainda, a sensação de que a formação dos professores, como campo de conhecimento, apresenta-se parada, e que a incerteza que caracteriza essa nova realidade sugere que sejam introduzir novas perspectivas na teoria e na prática da formação em que se destacam modelos relacionais e participativos, considerando as relações entre os professores, as emoções, a complexidade docente, a autoformação.

Porém, destaca-se pela diferença o posicionamento de um professor (P 2) o qual considera que a formação pedagógica formal, embora importante, não é imprescindível, podendo sua ausência ser superada por uma “percepção pedagógica” por parte do docente. Embora a interpretação inicial dessa manifestação possa ser a de que as competências próprias da docência não são importantes, na sua percepção do fazer do professor, na verdade ela se aproxima da afirmativa de Tardif (2007) quanto à relevância dos saberes experienciais para o desenvolvimento das atividades de docência. Esses saberes vão se construindo ao longo da carreira, num trabalho em que o professor reajusta seus objetivos conforme a tarefa que está realizando, levando em conta as limitações temporais, sociais e materiais; objetivos que dependem de suas ações, decisões e escolhas e que, sob este ângulo, caracterizam a pedagogia como uma tecnologia constantemente transformada pelo próprio professor.

A necessidade de conhecimentos específicos à prática docente é evidenciada quando o professor vincula sua dificuldade em realizar atividades diferenciadas à falta de formação

pedagógica, situação que pode estar ocorrendo com outros docentes, embora não tenham manifestado objetivamente.

*[...] eu sempre aprendi a dar aula em sala de aula, porque eu não fiz nenhuma, eu não tenho nenhuma formação pedagógica[...]então tive, claro, dificuldade; tive e tenho as vezes sobre o ponto de vista pedagógico. Dificuldade, assim, não de falar, me expressar, mas assim, elaborar uma prova corrigir uma prova, fazer uma atividade fora de sala de aula, isso para mim é uma coisa difícil; difícil porque, porque eu não fui preparado pedagogicamente para fazer, para manter uma atividade de tipo de extensão, de uma coisa assim, que saísse um pouco da rotina. Infelizmente não faço mais do que isso porque não me acho em condições (P 3).*

A afirmativa apresentada aponta para o entrelaçamento entre o desenvolvimento das atividades inerentes à docência, e engajamento na concretização das disposições do Projeto Pedagógico, e à própria construção da identidade de professor. Ou seja, o que faz em comunhão com o que sabe, envolve-o e motiva-o, pela segurança de saber o que precisa ser feito; isto favorece descobrir-se e constituir-se professor.

A preocupação com a formação pedagógica encaminha para a construção da identidade de professor, que emerge das manifestações como a que segue:

*[...] para tudo tem exigência, pra tudo que é profissão tem exigência ,as vezes pra ser professor não tem, porque que exigência se faz para ser professor de Direito? da Engenharia? que conheça a Engenharia? que conheça matemática? mas ele vai ser professor,a exigência é de que ele seja professor,não conhecedor apenas do conteúdo que ele vai ministrar, porque isso aí um bacharel em Direito conhece, uma coisa é tu conheceres e outra coisa e tu transmitir, tu motivar, tu fazer com que as pessoas entendam as coisas sobre diversos ângulos (P 9).*

Esse entendimento de “ser professor”, atrelado a especificidades da profissão, remete a Leite e Ramos (2008), quando abordam a mudança que vem ocorrendo na docência universitária a partir do crescente reconhecimento da importância das questões didático-pedagógicas, uma vez que a diversidade de dimensões e especificidades envolvidas pela docência exigem conhecimento próprio para seu desenvolvimento. A docência universitária necessita de saberes para além dos conteúdos disciplinares, para que possa saber ensinar no sentido de fazer aprender.

Porém, apesar da importância que é dada ao pedagógico, a busca por saberes próprios à docência não é percebida como preponderante na formação continuada, uma vez que apenas 3 professores manifestaram-se nesse sentido. As justificativas indicam que o fazem em

coerência com o que consideram importante para o desempenho de sua atividade como professor, evidenciando sua identidade docente fortemente vinculada as especificidades dessa tarefa o que pode ser observado nas respectivas afirmativas:

*[...] o que eu procurei fazer foi me aperfeiçoar e fazer o mestrado em educação, porque eu achava fundamental ter essa formação docente, porque eu continuo achando que não adianta ser bom jurista se não for um bom motivador ,se não for um bom professor. Então, eu busquei isso, mas isso é uma coisa que partiu de mim,não foi uma coisa cobrada pela própria Universidade ou se quer incentivada pela Universidade, coisa que eu lamento aliás (P 10).*

*Bom, consolidar a minha formação docente, eu estudo. Fora o curso em bacharel de Direito, o curso de Direito, eu fiz uma especialização em Gestão Educacional, um curso de extensão em Metodologia do Ensino Superior, porque eu verdadeiramente me sinto professora, e eu acho quando tu optas por uma carreira, tu tens que investir nela. Então eu procuro, eu estou sempre lendo, esse pessoal da educação, para me aproximar mais dessa área aí, afora claro estudo específico do Direito (P 4).*

A formação continuada, então, afora situações pontuais, é caracterizada pela busca de conhecimento através de pesquisas, leituras, congressos, cursos de qualificação, mas predominantemente na área jurídica, vinculando-se preponderante ao conhecimento científico na sua área de graduação, e não ao pedagógico.

Tal ocorrência espelha o que Lucarelli (2000) afirma ao investigar sobre a formação da identidade docente do professor universitário, sobre o estabelecimento de uma estreita ligação do docente com o título conferido pela sua graduação, passando a reconhecer a si mesmo pela profissão de origem. Essa identificação, que tem bases na importância que historicamente é conferida à especialidade científica, artística ou humanística na capacitação profissional, termina por relegar a segundo plano a dimensão pedagógica da sua atividade de professor.

Diante disso, explica-se a procura pela maioria dos professores de qualificação e atualização na área jurídica, como consequência de perceberem sua identidade de professor fortemente atrelada ao domínio do conhecimento afeto à área de graduação, o que é evidenciado nas seguintes manifestações:

*[...] evidente, para ser professor especificamente é o investimento na minha formação jurídica, tanto na prática com escritório de advocacia que eu trabalho, agora em setembro vai fazer 14 anos, e também especialização, doutorado, mestrado desculpe, melhor dizer (P 7).*

*Sim, faço estudar continuamente, estou sempre lendo Direito, mais particularmente na cadeira que eu ministro e um pouco também da minha*

*área outra de trabalho, que eu sou advogado [...]eu voluntariamente faço isso, tenho uma biblioteca boa, rica, estou sempre comprando livros de Direito e sempre lendo livro de Direito, não deixando de ler outras coisas, e isso eu digo em aula: tem que se ler de tudo, mas principalmente Direito. Para quem escolheu, optou por estudar um curso jurídico, formação jurídica (P 11).*

*[...] eu procuro me atualizar, eu compro livros, eu ganho livros das editoras, para ler, para formar minha convicção para indicar e para passar para os alunos, eu sempre procuro participar de eventos, de seminários, de congressos relacionados com a minha matéria (P 3).*

Apesar dessa vinculação da formação docente à área jurídica, ao citarem a necessidade de serem oportunizadas situações para a formação continuada, os professores destacam a área didático-pedagógica. E entendem que nesse caso as atividades devem propiciar, além da reflexão sobre educação, preparação que os torne capazes de promover com segurança e eficácia o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Mas entendem que essa formação deve ser propiciada pela Instituição.

Manifestações, como a que segue, ressaltam a necessidade de preparar-se para as especificidades que a atividade docente exige, e até a frustração em não ter, de modo sistemático, oferecimento de cursos ou atividades diversificadas que possibilitem desenvolver essa formação, mas evidencia, como já apontado, a ocorrência dessa preparação apenas se oferecida formalmente.

*Infelizmente aqui dentro a consolidação da formação de alguém não existe; é o que eu disse: eu estou há 20 anos aqui e nunca ninguém veio me dizer como, se eu devo dar aula, como eu devo de deixar de dar aula, nunca ninguém veio dar uma técnica disso, daquilo e daquele outro (P 6).*

Nesse ponto, para evidenciar outras possibilidades formativas, reporto-me a Tardif (2007) e aos saberes docentes envolvidos nessa formação, em especial aos saberes experienciais que o autor considera como aqueles necessários e originados da prática cotidiana dos professores, e não de órgãos ou situações formalmente instituídos. Esses saberes adquirem certa objetividade quando confrontados com os saberes produzidos pelos seus pares, ou seja, no coletivo é que as certezas subjetivas, após sistematizadas, podem transformar-se num discurso da experiência vivida capaz de: “[...] informar ou de formar outros docentes e de favorecer uma resposta a seus problemas.” (TARDIF, 2007, p. 52)

Essa possibilidade pressupõe convivência que propicia o diálogo, a troca de experiências, a partilha de descobertas dos modos de fazer, enfim, do cotidiano da sala de aula. Essa interação, como já abordado, não se apresenta como característica do professor do

ensino jurídico em geral, assim como do Curso investigado. Aliado a isso, a ausência de oportunidades, formal ou informalmente previstas, colabora para que o professor permaneça na sua solidão, perdendo a oportunidade de crescimento através da troca de experiências. É preciso dar voz ao professor; mediar a troca de vivências educativas que, sendo postas para análise e reflexão, podem trazer o aprimoramento da ação.

As reuniões pedagógicas podem constituir-se num dos momentos propiciadores da formação docente vista sob esse enfoque.

Bolzan (2009), ao tratar da formação permanente de professores na docência universitária aborda a construção do conhecimento pedagógico compartilhado, no processo de construção da docência no ensino superior. A construção do conhecimento pedagógico dessa forma parte da exploração de atividades de aula para, num processo interativo e mediacional, discutir concepções, experiência, dificuldades, favorecendo a reflexão no grupo e pelo grupo. Assim:

O pensamento de cada docente/sujeito se converte, progressivamente, em uma parte integrante do que pensam os demais membros do grupo, considerando-se que os significados e os sentidos construídos, individualmente, vão sendo transformados e apropriados pelo grupo, a partir das discussões e reflexões sobre a aula universitária. (BOLZAN, 2009, p. 141)

Isso não descarta a necessidade de um saber teórico e conceitual, e sim propicia a troca de conhecimentos fomentando, inclusive, o interesse na busca de informações, auxiliando e estimulando os participantes a compartilharem seus entendimentos sobre o conhecimento pedagógico circulante.

Também nesse sentido de compartilhamento, as tendências na socialização e na produção do conhecimento na pedagogia universitária, têm evidenciado a necessidade de uma mudança que privilegie o desenvolvimento participativo desse processo de construção, em detrimento do trabalho isolado, focado no individualismo. (FRANCO; KRAHE, 2007)

A consciência que os entrevistados têm da deficiência pedagógica na sua formação parece interferir na sua identidade de professor. Isso transparece na afirmação do professor P 3, quando diz que não tem nenhuma formação pedagógica, que dá aula porque gosta, e enfatiza: “[...] eu não me considero professor, e sim um técnico que dá aula” (P 3).

Essa fala que no primeiro momento indicou um descaso ou rejeição à docência, na realidade, analisada no conjunto de suas manifestações reflete a responsabilidade com que se

vê diante de uma tarefa que não se sente em condições de desempenhar com a devida competência que ela exige. Isso é verificado quando o professor, ao relatar sua dificuldade em elaborar e corrigir provas, realizar atividades de extensão, atividades que quebrem a rotina, conclui manifestando que “infelizmente” não faz mais porque não se sente em condições.

Embora o entendimento tanto da importância da preparação para o desempenho da docência, na sua dimensão pedagógica, como da ausência de previsão de oferecimento continuado nessa área, o centro do “ser professor” encontra-se focado na afetividade mais do que nas especificidades da profissão. Os participantes ao serem indagados sobre por que se consideram professores, assim como ao longo das entrevistas, enfatizaram o aspecto afetivo, o “gostar de dar aula”, a preocupação com a formação do estudante não só como profissional, mas também como pessoa, a convivência com os alunos, como é ressaltado a seguir:

*Hoje eu me considero professora porque eu aprendo muito, não apenas na discussão do conteúdo, mas principalmente nas relações interpessoais; porque sala de aula é tudo isso aí, é um relacionamento interpessoal, é conteúdo, não é? é debate de alto nível. Então eu me considero professora porque hoje eu acho que eu tenho uma humildade para reconhecer as minhas falhas, admiti-las e até debater com os alunos acerca disso (P 4).*

O afeto que o professor imprime em sua atuação permite entender o outro como um ser cuja capacidade intelectual não se mostra como a única que interfere na aprendizagem. Também o faz, e às vezes até em maior grau, a afetividade envolvida nesse processo.

Afeto que Freire (2007), ao afirmar que ensinar é uma especificidade humana, colocou como exigência, traduzindo pelo querer bem aos educandos. Afinal, como salienta o autor ao tratar de saberes necessários à prática educativa,

*O nosso é um trabalho realizado com gente [...] E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 2007, p. 144).*

Apenas 2 professores foram além desse aspecto da afetividade quando vincularam, de forma objetiva, sua identidade de professor a especificidades do seu fazer, quando dizem:

*Eu me considero um professor, porque eu não sou um repassador de conhecimento, eu sou um formador de pessoas, que buscam saber, e essa busca do saber é muito importante, porque tu tens que despertar nas pessoas*

*a vontade de querer saber e não a necessidade de saber para cumprir uma tarefa, é a pessoa ser ávido em saber e isso tu tens que motivar e eu acredito que essa motivação é que me torna professor (P 9).*

*[...] a aprendizagem é um processo interno né ? mas que é despertado e que surge através de motivações externas. Então, eu acho que eu me considero professora porque eu procuro motivar os meus alunos a isso, procuro provocar eles, enfim, a que eles complementem aquilo ali, porque eu não tenho pretensão nenhuma e sei que na sala de aula a gente não vai esgotar nada (P 10).*

Assim, embora os posicionamentos às vezes possam parecer contraditórios, por exemplo, afirmando que a mais grave deficiência no ensino de graduação é a falta de formação pedagógica, mas dirigindo a sua busca de formação continuada a conhecimentos da área em que atua, na verdade esta aparente contradição reflete a característica processual na construção da identidade docente. Essa reflexão apresenta-se em conformidade com Leite (2006), que considera necessário, para o enfrentamento da reconfiguração dos sistemas educativos e da formação docente, um dos desafios imediatos: a construção da identidade docente numa concepção de processo que ocorre em grande parte nos contextos de trabalho. Desse processo, que apresenta avanços e recuos, fazem parte as reflexões sobre sua prática e formação docente, que recebem aportes experienciais de outras atividades profissionais e de sua própria vida pessoal, envolvendo tomadas de decisões.

No que tange às orientações para trabalhar a Educação Ambiental, a quase totalidade de respostas pela não ocorrência (11) evidencia que o desenvolvimento da Educação Ambiental no Curso, embora seja um imperativo legal, não tem previsão formal de metodologia de trabalho. Isso é corroborado pela ausência de disposições no Projeto Pedagógico quanto às concepções adotadas, tanto de Educação Ambiental como de interdisciplinaridade, considerada esta última como um dos meios de desenvolvimento da Educação Ambiental no ensino superior, conforme dispositivos legais, nacionais e internacionais.

A formação docente apresenta-se articulada com a discussão da implementação da Educação Ambiental no Curso. A aproximação com a concepção emancipatória, caracterizada pela discussão crítica da realidade social, com vistas a criar sociedades justas e ambientalmente equilibradas, requer formação adequada para o desenvolvimento da práxis educativa transformadora que ela envolve. Trata-se de uma preparação que a maioria dos professores entende não ter, como pode ser constatado pela seguinte manifestação: “[...] eu

*posso confessar que eu não tenho conhecimento aprofundado do que seja a Educação Ambiental em si, e também de uma forma genérica acredito que boa parte dos professores também não saibam”* (P 7). Assim, consideram que possuem certos conhecimentos, mas que estes derivam de seu interesse particular, ou de sua formação profissional, mas que não proporcionam a base necessária para um desenvolvimento formal. Nesse sentido, é elucidativa a manifestação do professor quando pondera:

*[...] eu faço empiricamente, não sei nem se faço bem, porque não tenho nem como avaliar isso, porque eu só posso avaliar se eu tivesse formação, não é? eu faço empiricamente; sei, leio, converso com as pessoas, tenho noção, acho que não estou absolutamente ignorante, mas não suficientemente preparado para, sendo um professor de um curso superior de Direito, dar no nível que teria que ser dado esse tipo de abordagem. Eu não me considero preparado, acho que gostaria de poder ser* (P 9).

A necessidade de conhecimento específico e de preparação para trabalhar esse viés da educação perpassou as manifestações dos professores, sendo salientada a importância dessa preparação para que o próprio professor “desperte” para as finalidades da Educação Ambiental e assim “[...] possa traduzir isso para os alunos” (P 7). Então, a preparação do professor para trabalhar essa área é vista como essencial para conseguir a motivação do aluno e seu efetivo envolvimento nas ações planejadas.

A manifestação a seguir evidencia a necessidade e o interesse, nessa orientação:

*Hoje me interessaria trabalhar, eu acho que o resultado seria muito mais satisfatório, mas para isso eu acho que os professores precisariam passar por uma imersão, na discussão da forma de instrumentalizar a Educação Ambiental: sistemática, mais clara, mais literal para a gente poder pensar em Educação Ambiental* (P 4).

O Projeto Pedagógico mostra-se o *locus* onde as disposições de forma clara, objetiva, sistemática, como destacado acima, devem estar explicitadas, o que na atual realidade do Curso não ocorre.

Embora a declarada falta de conhecimento na área e preparação para implementar um trabalho em Educação Ambiental, os professores consideram importante e demonstram interesse em trabalhar esse viés da educação. Isso porque entendem que o desenvolvimento de uma consciência ambiental é dever de todos, e em especial do operador do Direito em sintonia com a nova ordem jurídico-social transpassada pelas questões ambientais; uma necessidade exigida pelo contexto socioambiental em que vivemos.



Os conhecimentos próprios dessa área, o estudo de seus princípios, finalidades, suas concepções são considerados como de domínio daqueles que têm formação nessa área. É salientado, inclusive, o surgimento dos cursos específicos há pouco tempo, o que explicaria a incipiência do conhecimento por quem não tem essa formação. Como possibilidade de preparação para o desenvolvimento da Educação Ambiental no Curso, é sugerido que os professores formados na área (mestrado e doutorado) propiciem aos outros atividades como palestras, seminários, encontros, onde possam “abrir esses horizontes”, pois, como manifesta um dos participantes, “[...] não há má vontade; há falta de informação, falta de conhecimento” (P 9). Desse modo, propõe a construção de um conhecimento pedagógico partilhado, conforme Bolzan (2009).

E o professor enfatiza:

*É necessário que esses professores que tem essa possibilidade de mostrar aos outros, se disponham a fazer com que esses que não tem má vontade possam fazer. Agora, se cada um ficar na sua, no seu casulo, vai continuar como está: um grupo grande formado em Educação Ambiental, e outro grupo que não tem informação alguma, não fazendo nada (P 9).*

Então, embora os investigados predominantemente considerem, acerca da Educação Ambiental, que falta conhecimentos e formação pedagógica que permitam o desenvolvimento de ações com segurança e cientificidade, os professores mostram-se interessados nessa instrumentalização. E isso se justifica não apenas pela necessidade de cumprimento das disposições legais, mas também porque entendem a Educação Ambiental como uma possibilidade de trabalhar o perfil de egresso, cuja formação passo a tratar na próxima categoria.

### **5.3 A formação do perfil do egresso e as contribuições da Educação Ambiental**

A atividade da docência no ensino superior tem, entre seus objetivos, a orientação do aluno para o perfil de profissional explicitado no seu Projeto Pedagógico. Esse objetivo vincula-se tanto às políticas como às práticas previstas, e principalmente às adotadas, e busca, por fim, o êxito na atividade profissional, sendo esse entendido como a atuação dentro dos parâmetros traçados pelo Curso em consonância com as necessidades da nova ordem socioambiental.

As disposições normativas contidas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito indicam a necessidade de uma formação adequada, sob os aspectos: fundamental, sociopolítico, técnico-jurídico e prático. O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da FURG volta-se para esse atendimento quando, em síntese, os objetivos, a vocação específica do Curso, a matriz curricular caracterizam uma proposta embasada numa concepção de profissional do Direito que transcende a formação técnica, busca solução para os problemas sociais, entre esses os ligados ao meio ambiente.

Nessa direção, o Projeto Pedagógico do Curso propõe como objetivo geral:

[...] a formação de cidadãos e operadores conscientes dos valores implícitos nas esferas do Direito Público e Privado, assim como dos limites e interações entre o espaço estatal e o não estatal; que se percebam partícipes do processo de construção do direito e da sociedade e que, sem prejuízo de sólida formação geral, pautados em valores éticos, sociais e humanísticos estejam capacitados à atuação político-jurídica, em especial no âmbito regional. E, ainda, atendendo à sua vocação específica, contribuir para que sejam cidadãos e profissionais capazes de defender com zelo especial os Direitos Fundamentais e o Meio Ambiente. (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 18).

Para tanto, o perfil traçado para o egresso elenca como elementos constitutivos: (1) sólida formação geral, humanística e axiológica, teórica e prática; (2) capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica; (3) adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais; (4) postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania; e (5) formação básica e instrumentos específicos para a atuação na defesa dos Direitos Fundamentais e do Meio Ambiente, sem prejuízo da formação geral adequada ao exercício das diferentes profissões jurídicas. Com isso busca propiciar:

[...] a formação de bacharéis efetivamente comprometidos e preparados para assumir, destarte, o papel de agente constitutivo e modificador da sociedade, um bacharel que, além de operador político-jurídico seja um cidadão envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 18)

Aguiar (2004) considera que um perfil é um dever ser; ele representa um recorte que reúne as habilidades consideradas necessárias para o desempenho de alguma profissão ou de

inserção humana no mundo; representa um modelo ideal cuja finalidade é indicar diretrizes para práticas pedagógicas formativas ou instrucionais que possibilitem atender às necessidades e demandas contemporâneas.

A concretização do perfil de egresso, portanto, está vinculada a um currículo que propicie as bases adequadas à formação necessária para o alcance do projetado. Isso significa na visão dos professores, uma matriz curricular voltada para o momento atual e adoção de ações pedagógicas que fomentem a aprendizagem autônoma; e, como aglutinadores desses aspectos, a associação teoria-prática e a flexibilidade. A primeira com o propósito de ligar o mundo do ser com o do dever-ser, mesclar conhecimento científico com a técnica jurídica, e assim preparar para a atuação profissional que extrapole o meramente técnico. A segunda, com o propósito de favorecer uma formação voltada, também, para as áreas de interesse do aluno, além do oferecimento de disciplinas que atendam à atualidade, aos interesses e às necessidades sociais; enfim, flexibilidade que permita construção diferenciada e atualização contínua do currículo.

Assim, para os participantes, o currículo adequado à formação do perfil de egresso de um curso de graduação em Direito, voltado para a nova configuração da atualidade jurídico-social, deve ser dinâmico, flexível, vinculado à realidade social a que se destinam seus egressos. É necessário, também, que se caracterize por uma abordagem teórico-prática dos conteúdos, numa composição disciplinar que atenda à necessária formação jurídica, mas que também possibilite o atendimento aos interesses individuais quanto ao conhecimento de diferentes áreas do Direito, enriquecendo e diversificando a trajetória formativa de cada estudante:

*Um currículo atento aos principais campos de atuação da ciência jurídica, mas sem que esta preocupação o torne meramente profissionalizante. Ademais, deve haver flexibilidade para que o estudante oriente sua grade curricular, afóra as disciplinas básicas, para suas áreas de interesse (P 2).*

A flexibilidade do currículo, como apontada pelos participantes, é aspecto importante para construir e manter atualizado o perfil, considerado este na sua utilidade orientadora. Para isso, alerta Aguiar (2004) que é necessário aceitar que ele está continuamente se transformando, exigindo a incorporação de novas habilidades, em função do impacto de demandas emergentes. Portanto, tal provisoriedade de que se reveste pressupõe constante análise e reflexão, ensejando mudanças tanto na sua configuração quanto nas bases formativas

em que está assentado, situação em que a flexibilidade curricular se mostra facilitadora da introdução das mudanças necessárias.

Embora os professores tenham presentes as características curriculares apontadas, e elas se mostrem em consonância com o disposto no Projeto Pedagógico vigente, no que concerne à formação do egresso com perfil de autonomia intelectual e conhecimento técnico-jurídico, aliados a um compromisso com a cidadania, a maioria dos professores (67%) considera que não tem tido possibilidade de, em atuação conjunta, oportunizar essa perspectiva curricular. A incoerência é justificada, em síntese, com a rigidez da atual estrutura curricular que, por exemplo, “[...] não permite o direcionamento pelo discente de sua área de interesse” (P 2) e a falta de motivação e de tempo do corpo docente, que dificulta o trabalho em equipe, numa ausência de “[...] relacionamento coordenado com esse objetivo” (P 9).

A manifestação abaixo retrata as dificuldades e o desânimo que pontuam essa realidade, apesar do interesse na mudança:

*Já propus, numa das reformas, um curso mais dinâmico, prático, modular, com conteúdos associados, que proporcionasse aos estudantes realmente um aprendizado em todos os setores que não só o jurídico. A avaliação dos membros da ComCur, na época, foi de que era ótimo, mas impossível que os professores se adequassem. Eu me adequiei ao que eles queriam: o continuísmo (P 6).*

Essa dificuldade na implantação de currículos inovadores, alinhados com a nova realidade jurídica, e as matrizes que os formatam, é citada por Machado (2009), que a considera vinculada a uma adequada execução que depende, além de outros elementos, do perfil do corpo docente e de um acompanhamento pedagógico para a efetiva implementação dos objetivos propostos pelo Projeto Pedagógico do Curso. E salienta, ainda, a característica naturalmente refratária às mudanças que reveste as velhas estruturas do ensino tradicional, e o número ainda insuficiente, no ensino superior do Direito, de professores formados numa perspectiva humanística capaz de executar uma matriz curricular genuinamente progressista. O perfil dos participantes, quanto à graduação, indica que a maioria se titulou ainda sob a formatação curricular anterior às grandes mudanças de humanização e visão social introduzidas pela Portaria nº 1886/96, marco nas transformações que houve no ensino jurídico. Tal fato pode justificar a dificuldade detectada, considerando a presença de posicionamentos mais conservadores, como pode ser percebido na declaração do professor que afirma serem as características do currículo o “[...] conhecimento científico puro,

*mesclado com técnica jurídica*” (P 11), retratando sua própria formação. Mas em que pese a formação de todos, como já dito, sob esse mesmo molde, seu reflexo mostra-se bastante atenuado naqueles que realizaram, ou estão realizando, estudos de pós-graduação, evidenciando a importância da formação continuada para o desenvolvimento da docência em consonância com os propósitos atuais das diretrizes para o ensino do Direito, em especial o perfil de egresso.

Então, as ações desempenhadas na busca das mudanças em geral não se coadunam com o que é considerado um currículo adequado ao ambiente em que os egressos irão atuar. A falta de trabalho em equipe e de motivação dos envolvidos são elementos determinantes dessa ocorrência, conduzindo, mais uma vez, à dicotomia entre o discurso e a prática, entre o que percebem como importante e o que realizam, ou é possibilitado realizar.

Os elementos constitutivos do perfil de egresso disposto no Projeto Pedagógico, em especial a atuação na defesa dos direitos fundamentais e do meio ambiente, apresentam estreita ligação com as finalidades da educação superior que, em síntese, nos itens V e VI do art. 43, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicam suscitar o desejo de contínuo crescimento cultural e profissional, e interação com a realidade social.

Condizente com tal previsão, os participantes consideram que as finalidades da educação superior dispostas no art. 43, itens V e VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>8</sup> são adequadas e coerentes com as finalidades próprias às instituições de ensino superior uma vez que

*[...] a norma busca orientar a formação de uma massa crítica nacional, capaz de produzir e disseminar conhecimento qualificado, fazer ciência e tecnologia, além de elevar o nível sócio-cultural de uma maneira geral; esse é efetivamente o objetivo de uma instituição de ensino superior (P 2).*

Além disso, é ressaltado que *“[...] uma vez atendidas/cumpridas permitiriam uma melhor contrapartida das Universidades para seus locais e regiões em razão do contribuinte que indiretamente a custeia”* (P 7).

Porém, quanto ao cumprimento dessas finalidades pelo Curso, a opinião majoritária é de que ocorre apenas em parte. Tal posicionamento centra suas justificativas nos seguintes

<sup>8</sup> “V. suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização. Integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI. Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.”

pontos: no interesse do aluno em concluir o Curso como simples condição para o ingresso no mercado de trabalho; desempenho do Curso insuficiente para ultrapassar problemas enfrentados pelos discentes, seja com relação à formação básica, ao contexto sociocultural em que estão inseridos, ou à formação de uma consciência crítica; atitudes docentes não compatíveis com as necessárias à concretização dessas finalidades; falta de coordenação; esforços isolados. Isso pode ser observado na seguinte manifestação: “[...] repito que o papel do professor é fundamental para implementação destes objetivos. Se ele assume um papel de mediocridade, a finalidade com certeza não sairá do papel” (P 4). E ainda quando é dito:

*O desempenho do Curso não consegue ultrapassar o problema de formação de base dos discentes, nem o contexto sócio-cultural em que se inserem, o que não privilegia a disseminação de valores eticamente fundados, nem estimula a formação de uma consciência crítica. (P 2)*

Nesse contexto, chamou-me atenção um elemento que extrapola o limite dessa pesquisa, mas que pode indicar a necessidade de uma investigação específica, considerando a provável relação com a recorrente falta de motivação e de comprometimento, presentes nos depoimentos: a cisão entre os professores. A manifestação a seguir aponta de forma objetiva o que as vezes parece emergir em algumas opiniões:

*Absolutamente. Não há e nem existe qualquer intenção ou perspectiva de que tal engajamento se verifique, especialmente, diante da grande cisão do grupo de professores, fator o qual representa um dos principais motivos para a implementação de projetos que se poderia dizer como sendo do curso. Na realidade o que existe são projetos pessoais realizados em nome do curso apenas para legitimação, mas não passam de meros projetos pessoais (P 7).*

Porém, há professores que consideram que as finalidades da educação superior são alcançadas, porque, segundo eles, o Curso atende aos objetivos da maioria dos alunos; integra ensino, pesquisa e extensão e tem excelência reconhecida (por avaliações externas). No entanto, não apresentam embasamento para tal posicionamento, e nem explicitam sua relação com as finalidades descritas, como se o fato, por exemplo, de ser um curso de excelência, recomendado pela Ordem dos Advogados do Brasil, por si só comprovasse o atendimento a essas finalidades. Entendo que essas manifestações confirmam o já citado interesse do estudante na formação técnica, no “como fazer”, que em grande parte embasa a recomendação da OAB; e com isso demonstram o desconhecimento das finalidades citadas. Isso conduz à conclusão de que se são esses os objetivos dos alunos, e são considerados atendidos, então é

possível inferir que o curso, para esses professores, centra-se na prática do ensino meramente técnico.

Porém, no contexto geral das manifestações sobressai a necessidade de o Curso buscar mudança na sua prática, voltando-se mais para a comunidade, atendendo às suas peculiaridade e necessidades, e estabelecendo com ela uma parceria na busca de atendimento dos interesses de ambos, os quais se encontram entrelaçados: atendimento às peculiaridades e necessidades locais, e formação do egresso com perfil de cidadania, voltado para o local e o global, e com isso favorecer a concretização do perfil pretendido para o egresso.

A pouca vinculação com a comunidade está explícita na parca realização de atividades de extensão, já mencionada. E a manifestação a seguir expõe a incipiente relação de reciprocidade vivida:

*[...] o Curso de Direito, em si, ele é completamente dissociado das exigências da realidade social de Rio Grande. Nós notamos que, por exemplo, hoje as principais relações que se tem aqui no Rio Grande, por ser uma cidade de proletariado, o Direito do Trabalho, Processo do Trabalho, deveriam ser algo mais..., e tu notas que nós não estamos, a gente não está formando advogados nesta área; advogados na área portuária; trabalho portuário [...] ou trabalhadores de determinadas áreas, que vai começar uma expansão; tu não tens voltado algo para isso, fora o cuidado com o ambiente, que não tem nenhuma ..., o Curso é completamente dissociado, né? de tudo (P 6).*

Com isso, a formação do estudante fica comprometida, pois é retirada dele a “[...] oportunidade de experimentar as tensões do mundo e suas repercussões na construção de sua subjetividade” (AGUIAR, 2004, p. 183).

No levantamento dos dados chamou-me atenção o fato de que 50% dos professores não se manifestaram, seja justificando desconhecer as disposições legais, ou silenciando. Isso indica que grande parte dos participantes desconhece as finalidades gerais, ou basilares, do ensino que ministra, o que pode dificultar o entendimento da importância da ênfase do Curso, em especial no que se refere ao ambiente, gerando a falta de motivação por considerá-lo desnecessário, ou vinculá-lo a um modismo. Tal fato faz ver a necessidade de os professores conhecerem e debaterem a legislação educacional para se apropriarem não só das suas disposições, mas dos princípios e concepções que a animam. Esse conhecimento e reflexão sobre as bases legais da sua atividade docente é importante para a própria construção da sua identidade de professor, pois o coloca dentro da realidade que envolve a docência, e não apenas na sua periferia, com ações pontuais e geralmente descontextualizadas. Assim, é

proporcionada a reflexão sobre o todo que constitui a docência, e o que representa sua prática para esse todo. O que pode ser proporcionado pelo engajamento não só nas atividades, por exemplo, administrativas, como já citado, mas também com oportunidades sistematicamente oferecidas pela coordenação do Curso, a quem cabe zelar pelas questões pedagógicas. Nesse sentido, a atuação se faz necessária considerando, principalmente, a característica de carência de formação pedagógica do docente do ensino jurídico e, por conseguinte, de conhecimentos mais próprios à área da educação.

No que concerne ao perfil do egresso, previsto no Projeto Pedagógico, assim como ao seu atendimento às disposições legais e às exigências da realidade social e do cuidado com o ambiente, a maioria (54%) dos professores compreendem-no existindo apenas no plano teórico, ou seja, existe “no papel”, mas não na prática, como pode ser constatado nas manifestações que seguem:

*A legalidade sim, eu posso atestar que sim, porque eu fui chefe de departamento e onde se discutiu na época a mudança do currículo, do conteúdo programático do Curso de Direito. Então, ele está exatamente de acordo com as Diretrizes Curriculares e cumprindo a carga horária, inclusive com disciplinas que trabalham a área ambiental. Agora, quanto ao outro viés, e se esse conhecimento corresponde a realidade local, isso aí é um problema muito sério (P 8).*

*Nós temos um problema, me parece, nesses aspectos normativos, legais, que é o que existe no papel e o que se vê na realidade. O perfil do egresso, no projeto ele atende, porque na verdade ele é uma transcrição daquilo que a resolução que traça as Diretrizes Curriculares do curso ela estabelece; então aquela formação social, humanística, filosófica, voltada a construir um papel de cidadania, fomentar no profissional de Direito também esse incentivo, me parece que sim. Agora, isso ocorre na realidade? Não, não ocorre, eu entendo que não. Hoje a gente vê, eu vejo as relações dentro da Universidade, acadêmicas, do que o aluno busca, como relações individualistas, ele vai ali para buscar o diploma. Ele cumpre o estágio dele que seria uma grande oportunidade para ele fortalecer esse sentimento humanista, ter essa visão social do Direito, ele vê como uma coisa muito chata e enfadonha, que ele está louco para se livrar, para não ter que cumprir, muitas vezes. Até os próprios relatórios de atividades de estágio, vamos dizer assim, que a questão prática me parece importante para a percepção da realidade social, ele vai levar para assinar lá no final do ano, ele nem se preocupa em encaminhar ao professor antes. Então o que eu vejo: o projeto contempla a legislação, mas não conseguimos implementar; isso por ambos os lados, tanto me parece a questão docente, não é? porque nós vamos lá, damos a aula, e vamos embora. Claro, não posso dizer que é 100%, Leila, mas vamos dizer assim, a grande maioria, e um aluno que não tem interesse, não tem interesse nisso; o interesse dele é ter o diploma e sair (P 4).*



Como elemento de interferência é ressaltado o desinteresse do aluno no perfil de egresso com visão social do Direito, preponderando o interesse na preparação técnica. Assim, a motivação dos alunos para o envolvimento com o social e com a comunidade são aspectos que sucumbem diante do interesse pragmático e individualista com que o desenvolvimento do Curso é visto e a formação que consideram útil e necessária ao alcance de seus objetivos.

O exacerbado valor à profissionalização, ao conhecimento tecnicista e dogmático é justificado pelo fato de que “[...] é esse o tipo de saber que o mercado exige dos profissionais do direito” (MACHADO, 2009, p. 172). Além disso, enfatiza Machado (2009), os processos de seleção, tanto dos advogados quanto dos integrantes das carreiras públicas, permanecem subordinados ao mesmo paradigma normativista do ensino jurídico; concursos em que a cultura jurídica e a formação multidisciplinar dos concorrentes, a capacidade crítica e a perquirição acerca da consciência política não é contemplada na avaliação, predominando as matérias dogmáticas e as questões técnicas. Essa reprodução paradigmática tem continuidade no caso dos aprovados em concurso para promotor, juiz, advogado público etc., nos cursos de adaptação, aos quais são submetidos pelas suas instituições onde:

[...] longe do ambiente livre e pluralista da universidade, e basicamente com o pretexto de suprir as deficiências de um ensino jurídico em crise, passam a reforçar nos mesmos termos o tecnicismo desumanizado das escolas de direito e a visão predominantemente dogmática do fenômeno jurídico, agora numa perspectiva jurisprudencializada. (MACHADO, 2009, p. 152)

Somado a esse panorama, a quase geral despolitização dos alunos quando ingressam na universidade, e durante sua passagem por ela, dificulta que o estudante perceba a necessidade de embasar sua atuação acadêmica numa relação com a comunidade, permitindo construir seu perfil a partir de e voltado para as demandas emergentes dos reclamos sociais.

A reação dos professores é de preocupação com a desarticulação do aluno com a política prevista no Projeto Pedagógico, e as consequências que poderão ser sentidas na sua atuação depois de graduado, geradas pelo pouco interesse que em geral dispensam às características humanistas do perfil e às atividades que envolvem a sociedade, como indica a seguinte fala:

*[...] eu me preocupo o quanto isso importa na formação dele lá adiante, o que essa formação dele na graduação vai se traduzir nele formado. Então me preocupa isso, me preocupa muito da realidade, de sua dissociação que ocorre naturalmente dele, enquanto acadêmico, com a nossa política, com essa proposta pedagógica (P 1).*

E a dimensão das consequências geradas pela ausência, ou incipiência, de formação embasada em relações com a realidade social pode ser percebida pela manifestação de um participante quando expressa:

*Isso a gente vê depois em profissões, em atividades, onde tu podes perceber com clareza se há essa visão social ou não, como a própria Magistratura. Os bacharéis em Direito, que se formam e em seguida ingressam na Magistratura, existem estudos da AJURIS que dizem que são os mais arbitrários, porque falta a visão social (P 4).*

O desinteresse quanto à ênfase do perfil de egresso voltado para os direitos fundamentais e o ambiente, e a presença de visão unidimensional focada no domínio das técnicas processuais, é ressaltado quando a professora relata que os alunos reclamam da maneira como está estruturado o Curso, entendendo que as disciplinas voltadas à ênfase quanto ao aspecto ambiental, não passam do nome, e afirma: “[...] eles mesmos dizem: por que estamos perdendo tempo de aula, do nosso Curso, com essas bobagens que não vão levar a nada, que não levam a lugar nenhum?” (P 10). E concluindo, expressa sua percepção da realidade quanto à concretude do proposto, a partir da manifestação dos alunos, ao dizer: “[...] para mim gera esse questionamento: de que realmente essas disciplinas provavelmente têm esse contexto só no nome, e na prática isso não vem acontecendo” (P 10).

O descompasso entre o projetado como perfil, tanto nos aspectos gerais como na ênfase, e a realidade vivenciada na sua concretização, pode ser percebido na narrativa em que o professor expõe o interesse dos alunos no desenvolvimento do ensino sob uma perspectiva de racionalidade técnico/instrumental:

*É uma realidade dos últimos 10 anos que a academia deixou de ser um ambiente de criação de pensadores, de estímulo à pesquisa, para se trabalhar mais esse perfil prático. Eu digo assim, que não é à toa que, por exemplo, que um dos, como é que eu vou dizer, que os destaques da nossa Instituição particularmente é o exame de Ordem, quando na realidade teria de ser destacada por pesquisas em si, extensão, não especificamente com esses, como é que vou dizer, ligada a uma profissão específica. Na realidade o nosso foco é bacharel em Direito, só que a formação, isso é até proporcionado pelos professores, e até muitas vezes o aluno requisita isso: que a gente seja mais objetivo, que trabalhe de forma mais dogmática, mais legal, em cima dos dispositivos legais, e quando tu trazes uma coisa para pensar, para debater eles já tem certa dificuldade [...] Os alunos dizem assim: Não vai ser prova de marcar? Mas prova de marcar realmente retira aquela possibilidade de tu argumentares, de tu pensares; então sob esse ângulo já há uma, como eu vou dizer, não atende os objetivos da realidade social, e no que diz respeito ao meio ambiente talvez até mais. Ou seja, se eu não consigo atender as expectativas do próprio Curso em si, daquilo que a*

*sociedade espera ou daquilo que se entenda por uma academia pretende realmente, tão pouco com essa vocação ambiental (P 7).*

Constatai, então, que há possibilidade de que o desinteresse dos alunos pode estar sendo alimentado pela forma como está ocorrendo a operacionalização dessa ênfase, assim como de tudo que foi projetado para o Curso. As opiniões emitidas deixam ver a necessidade de maior engajamento do corpo docente na concretização do disposto no Projeto Pedagógico, através de um trabalho coletivo, o que indica a atual ocorrência de uma forma de trabalho isolado, pautado na personalização que tende a descontextualizar as atuações com relação ao previamente definido. Essa realidade é evidenciada na seguinte manifestação:

*Ninguém atende esse Projeto Pedagógico que se teria, nós temos um número X de cadeiras que são dadas de uma forma solta, não é? Cada um fala o que quer dentro da sala de aula e ninguém se preocupa com esse, o perfil que deveria se dar para o aluno egresso, não se preocupa com as exigências sociais também (P 6).*

A manifestação que segue sintetiza o entendimento predominante quanto à situação enfrentada no aspecto nuclear, em torno do qual deveria se desenvolver a prática docente, ou seja, o perfil do egresso, quando é dito: “[...] o Curso oferece alguma coisa dentro das suas possibilidades, assim, o aluno aceita com relutância aquilo e isso também, o Curso passa a não oferecer tanto ao aluno, então acaba um alimenta o desinteresse do outro.” (P 4)

A falta de motivação pode estar sendo gerada, também, pelo desconhecimento do que dispõe o Projeto Pedagógico. Esse desconhecimento indica ausência, ou incipiente participação coletiva na construção e constante análise das disposições político-pedagógicas que o instrumento prevê. Tal situação mostra-se quando, por exemplo, a professora diz não ter participado da elaboração do Projeto Pedagógico, conhecendo apenas de algumas discussões em reuniões como as do conselho da unidade, e salientando saber que nas modificações atuais foi mantida “[...] essa dita, entre aspas, vocação do nosso Curso para a área ambiental” (P 10).

Gandin (1999), ao manifestar-se sobre a importância da construção coletiva e processual dos projetos pedagógicos, estabelece a relação entre participação e motivação, por considerar que o envolvimento consciente e efetivo gera a co-responsabilidade, potencializando a motivação. Também a prática docente caracterizada por um trabalho isolado, pautado em decisões individuais, embasadas preponderantemente na formação

jurídica, e em grande parte descolada da realidade social, elementos que emergiram ao longo das entrevistas, não se apresentam como fomentadoras de motivação. Isso porque se tornam limitadoras da integração de conhecimentos e experiências necessárias ao despertar, ou fortalecimento, da responsabilidade social que deve animar o operador jurídico. Nesse sentido, Pinto (2000), ao analisar o ensino jurídico, salienta a importância de o aluno conviver com a realidade, a começar pela realidade interna da Instituição, onde lhe deve ser repassada “[...] a sensibilidade para a realidade social externa, com os temas da cidadania, e das relações do capital colocados necessariamente sob reflexão que impulsiona a própria visão do direito” (PINTO, 2000, p. 96).

O escasso envolvimento com ações de extensão, como já evidenciado, além da cultura de pesquisa bibliográfica, do predomínio das aulas expositivas e da prática simulada, aliados ao desconhecimento das disposições do Projeto Pedagógico, termina por dificultar a motivação para o pretendido, uma vez que a importância do perfil traçado não se deixa revelar, ficando apenas como letra fria no papel. Com isso, enfraquece a possibilidade de, através da formação do aluno, formar-se um novo perfil de operador jurídico, em sintonia com os novos rumos de publicização do Direito, ou seja: um profissional, segundo Machado (2009), que mais do que um conhecedor normativo e de técnicas processuais, seja capaz de permanentemente realizar a crítica dos valores que predominam no contexto social onde opera o seu saber/fazer, com adaptação contínua de sua técnica a esses valores da sociedade, assumindo compromissos com o meio social em que atua.

Os professores veem a atuação do operador do jurídico sob essa ótica, pois 50% dos participantes entendem o compromisso político e a competência técnica como diretamente relacionados à ação do profissional do Direito; em consonância, portanto, com o perfil definido no Projeto Pedagógico do Curso. E consideram que focalizam o tema nas suas disciplinas, em síntese, através do favorecimento de uma visão crítica do conteúdo; do estabelecimento de relações entre a disciplina ministrada e o aspecto social que reveste o Direito; da abordagem dos valores fundamentais do Estado Democrático de Direito. Enfim, “[...] através de uma visão social da disciplina, como ramo do conhecimento em que o indivíduo deixou de ser o centro do estudo e do foco da proteção, sendo inserido em seu lugar a sociedade” (P 1).

Assim, a importância com que é percebida a abordagem do compromisso político na ação do operador do Direito e a necessária competência técnica para efetivá-lo, aspectos fundamentais do perfil de egresso, são evidenciadas quando é afirmado o entendimento de

compromisso político “[...] *sob a ótica da função social do Direito, que deve promover a mudança do status garantindo a igualdade; não há como se fazer isso sem competência técnica*” (P 4).

Na busca da concretização do perfil de egresso, a prática docente é considerada como propiciadora do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à obtenção desse objetivo por 75% dos participantes; porém, com a predominância de que isso acontece em parte. Nessa relação, prática x desenvolvimento das competências e habilidades, a problematização do conteúdo surge como prática favorecedora, porque “[...] *tende a que o estudante desenvolva a capacidade crítica, a capacidade de argumentação e a interpretação, com uso de terminologia adequada*” (P 2).

É ressaltado, contudo, que essa relação é dificultada por fatores que envolvem tanto os professores como os alunos, pois “[...] *falta estímulo ao professor em razão do total descaso dos alunos, assim como falta formação e orientação pedagógica para implementação*” (P 4). E a superação desta realidade, conforme sugere a professora, passa por “[...] *uma mudança completa nas exigências docentes e discentes, um novo pensar sobre o serviço público (visto por muitos como um cabide de empregos sem qualquer vinculação à qualidade e probidade no ensino)*” (P 4).

No caso do ensino do Direito, é importante que essa mudança vá além da determinação e acatamento de exigências pedagógicas mais rígidas, ou mais bem orientadas. Considero, apoiada em Machado (2009), que passa por uma mudança de mentalidade em relação aos usos do Direito, para que uma nova atuação sócio-jurídica e política do jurista contemporâneo, possa se institucionalizar organicamente mudando o foco de interesse, hoje centrado no conhecimento dogmático-positivista, tecnicista e individualista, para uma formação humanista que, aliada ao conhecimento da técnica jurídica, permita perceber a finalidade do Direito através de uma visão social, coletiva, humanizada, em sintonia com a vida, suas necessidades, suas ambivalências, suas provisoriedades. Essa mudança pode ter origem tanto nas práticas dos juristas, através do manejo da nova legalidade progressista e democrática que vem se desenvolvendo desde o advento da Constituição de 1988, quanto do ensino jurídico, através da substituição de seus paradigmas tradicionais: o normativismo-tecnicista e o método lógico formal, os quais “[...] são paradigmas equivocados e inteiramente superados pela realidade social e política de um país caracterizado por profundas injustiças sociais e carente ainda de uma democracia real” (MACHADO, 2009 p. 180). E a preparação dessa mudança passa por oportunidades de reflexão, de debate, de formação continuada do professor, que possibilite ampliar a sua visão para além da formação inicialmente recebida.

As deficiências quanto à formação docente na área pedagógica, e as consequências que originam, principalmente na formação do egresso segundo o perfil traçado, há muito é apontada como um dos entraves ao pretendido e necessário, objetivo de voltar os cursos jurídicos à resolução de conflitos sociais, e não apenas ao conhecimento e aplicação da norma. As Diretrizes Curriculares mostram-se como orientações que pretendem a superação da tradição do ensino jurídico cuja concepção de Direito reduz seu objeto de estudo às fontes formais, caso em que o modelo de ensino juspositivista, centrado na aula exclusivamente expositiva, apresenta-se satisfatório. As novas diretrizes, além de mudança de mentalidade, como já apontado, exigem conhecimentos pedagógicos que favorecem a realização de suas disposições quanto ao perfil de egresso. E Carlini (2007) deixa clara essa relação, ao reconhecer a dificuldade em alcançar, no perfil do egresso, as habilidades e competências dispostas nas diretrizes curriculares, se o professor não tiver uma sólida formação docente que o instrumentalize para atingir esse propósito.

Portanto, a formação do egresso está intrinsecamente ligada à prática adotada pelo professor e à sua formação pedagógica. Nesse processo de formação, as concepções adotadas exercem importante papel, pois definirão práticas e determinarão rumos, e por isso precisam ser definidas através de um processo coletivo de negociação e explicitadas no Projeto Pedagógico, para que haja coesão no resultado final, que é o egresso com o perfil definido.

No contexto de transformações que o ensino jurídico vem apresentando para poder atender à nova ordem jurídico-social, o sentimento geral dos professores é que a inserção da Educação Ambiental nos currículos, embora incipiente, é percebida como importante, tendo em vista a crescente vinculação do Direito às questões sociais e ambientais. Essa mudança de visão do privado para o público e, por conseguinte, dos interesses particulares para os interesses sociais, é ressaltada por um dos participantes ao considerar:

*[...] temos hoje uma visão do Direito voltada para a ambiência social, principalmente na área do Direito Privado em que nós paramos a leitura hermética e fechada do Direito Privado para uma sobreposição ao interesse social, e por consequência ao ambiente, não permitindo mais a análise privada das relações pessoa/pessoa, pessoa/coisas e sim em virtude da análise comportamental desse ser inserido no ambiente em que vive [...] isso tem sido bastante presente, bastante notado, particularmente na questão dos princípios básicos da Constituição, a re-personificação do Direito Privado, a despatronização das realizações, e no Curso de Direito da FURG, particularmente nas cadeiras de Direito Privado a gente tem notado bastante essa mudança, essa nova leitura do Direito Privado, particularmente Obrigações eu noto, e na formação também lá no Direito em geral, na parte geral do Direito Civil também a gente nota bastante isso (P 1).*

Assim, considerando as interfaces de cidadania e meio ambiente existentes entre a Educação Ambiental e o perfil de egresso do Curso de Direito da FURG, tendo em vista a necessária reconfiguração do papel dos operadores jurídicos, justifica-se o entendimento do auxílio que esse viés da educação possa prestar à formação do estudante dentro das orientações de perfil estabelecidas. Loureiro (2004) destaca essas características ao considerar que cabe à Educação Ambiental gerar um sentido de responsabilidade social e planetária, o que envolve observar e refletir sobre as diferenças e desigualdades que permeiam os grupos sociais, a partir da problematização dos interesses existentes por trás do modelo de sociedade vivido.

Nesse sentido, Machado (2009), ao trabalhar sobre o tema ensino jurídico e mudança social, descreve a realidade atual onde o operador do direito desenvolverá sua atividade como caracterizada por uma globalização contraditória e intensamente conflituosa, exigindo, para dar conta disso, a capacidade de, num conjunto harmonioso, manejar adequadamente as disposições legais e de ter “[...] um profundo sentido acerca das estruturas socioeconômicas e políticas vigentes no mundo global” (MACHADO, 2009, p. 163). Assim, enfatiza o autor, que tanto a geração de novos direitos, quanto os conflitos de massa, passaram a exigir, por parte dos juristas, um tratamento diferente do até aqui desempenhado o que requer

[...] uma nova formação, agora de caráter interdisciplinar, crítica, politizada e humanística, a fim de que possam fazer do instrumental jurídico um meio conseqüente para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, portanto, efetivamente democrática (MACHADO, 2009, p. 163)

Na busca de efetivar a formação do aluno sob as bases do perfil estabelecido no Projeto Pedagógico, voltado para a cidadania e o ambiente, a Educação Ambiental é vista pelos participantes como capaz de auxiliar o desenvolvimento desse processo. Inclusive os participantes que manifestaram ter apenas conhecimentos gerais sobre Educação Ambiental, ou desconhecer o próprio perfil definido para o egresso do Curso, entendem que mesmo um perfil geral de operador do Direito pode se beneficiar dos seus aportes. Isso porque, conforme declara um dos participantes, é importante que o operador do Direito tenha consciência de que a aplicação da lei traz conseqüências, que podem ser positivas ou negativas, e atingem não só as partes envolvidas, mas também a terceiros e, por isso, enfatiza, “[...] *tem que levar em consideração na aplicação do Direito, os reflexos sociais, e aí a Educação Ambiental ajuda: consciência, conscientizar o cidadão*” (P 8). Ou seja, pode auxiliar na formação de uma “[...]”

*consciência ambiental*” (P 2), considerando meio ambiente como incluído do meio social e do meio político.

Os participantes, então, entendem que essa possibilidade de ajuda para a constituição do perfil do egresso centra-se no fato de que a Educação Ambiental poderá auxiliar a alargar a visão dos alunos sobre o Direito, orientando o futuro profissional a perceber a interferência que a atividade jurídica escolhida poderá exercer na sociedade, e a consequente responsabilidade de que deverá estar imbuído no desenvolvimento da mesma, percebendo, com isso, a importância de uma formação que vá além do domínio dos conhecimentos e da técnica jurídica. Essa ampliação de visão por parte do estudante e sua importância para o desempenho que extrapole os limites do saber-fazer sem a necessária reflexão de por que-fazer é evidenciada quando o professor diz:

*É difícil se trabalhar, por exemplo, com o Direito Ambiental ou o Direito Urbanístico, apenas com o conhecimento da técnica jurídica se a gente não tiver por trás uma noção das, dos objetivos finais, que são procurados, que são de preservação do meio ambiente. Então, só o conhecimento da técnica que se dá no Direito Ambiental ele pode nos permitir compreender a legislação e alguns princípios e tal, mas nós não vamos por esse meio chegar as finalidades que estão por trás disso (P 2).*

E, além da intervenção que poderá trazer mais diretamente no desempenho da profissão, quanto a possibilidade de reflexão do seu fazer, também é salientada a mudança que pode propiciar no perfil em geral, na busca do profissional-cidadão. Esse aspecto é objetivamente focado por um participante quando salienta a mudança em todo o contexto de formação do aluno e, por consequência, no seu perfil, e enfatiza a necessidade desse “[...] tipo de educação por conta de tudo que está ocorrendo e tudo que está prestes a ocorrer” (P 9), numa alusão à realidade socioambiental que o mundo vem vivenciando. Essa situação relaciona-se à predominância do individualismo, à falta de consciência da vinculação das ações de cada um a resultados que atingem toda sociedade. E concluindo, ressalta o papel da Educação Ambiental no perfil do egresso quando afirma:

*[...] essa falta de visão, de todo, de conjunto, eu acho que aí faz parte também da própria educação, hoje nós temos uma educação meio voltada para os interesses individuais e não para os interesses coletivos, e a Educação Ambiental é fundamentalmente coletiva; ela é individual na ação, mas na sua repercussão ela é absolutamente coletiva, e se eu não tenho essa formação, essa educação do coletivo, eu realmente tenho um perfil diferente daquele que tem. Portanto, eu creio que muda o perfil, sim. (P 9)*



Os participantes consideram, porém, que esse auxílio poderá ocorrer sob duas condições essenciais: a) que a Educação Ambiental seja entendida numa macro visão que extrapole o ambiente natural abrangendo, também, as relações sociais; e b) que os professores sejam qualificados para trabalhar essa dimensão da educação, despertando para as suas possibilidades, e com isso motivando o aluno.

A opção por uma visão alargada da Educação Ambiental indica aproximação com a Educação Ambiental na perspectiva transformadora, em que, segundo Loureiro (2004), a consciência crítica apresenta-se em atividade permanente da capacidade de refletir sobre a condição de existência, mas que vai além abarcando a “[...] capacidade de fazer com que estejamos aptos a projetar para além desta, em um movimento contínuo de conhecimento da realidade, atuação e superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-sociedade” (LOUREIRO, 2004, p. 97). Essa concepção encontra reflexo no pretendido perfil de egresso preparado para ser “[...] agente constitutivo e modificador da sociedade”; “[...] operador jurídico-político” e “[...] cidadão envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 16).

Tal posicionamento remete à necessidade de o Projeto Pedagógico apresentar disposições sobre a inclusão da Educação Ambiental, orientando sua abordagem e instrumentalizando os professores através, por exemplo, da concepção adotada, dos conhecimentos necessários para que os reflexos possam ser sentidos na formação do aluno. Com isso, estaria sendo formalizado o atendimento à Lei nº 9.795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, no que concerne à necessidade de desenvolvê-la em todos os níveis, e a capacitação de recursos para esse fim. Esse atendimento, inclusive, os professores manifestaram, não ocorrer, ou ocorrer em parte, se for considerada a busca de formar “massa crítica” e a disposição pessoal de aplicar a Lei pertinente por parte de quem a conhece. Essa realidade de desconhecimento dos fundamentos legais e de ausência de previsão no Projeto Pedagógico é evidenciada quando o professor se manifesta sobre o perfil de egresso do curso, e o atendimento às disposições legais e as exigências da realidade social e do cuidado com o ambiente, dizendo:

*Eu não conheço especificamente. Aliás, o que eu tenho notícia das disposições legais de cabeça, assim, é do dever de promover uma educação, uma consciência ambiental, como inclusive posto na Constituição; que é dever de todos, e me parece que não atende ainda as exigências da realidade social e do cuidado com o meio ambiente. Nós, a nossa*

*consciência ambiental, ela acaba vindo por outros meios: mídia, trabalho de ONGS, e a própria cultura que hoje, está se elevando em relação ao meio ambiente; mas uma Educação Ambiental formal, especificamente nós não temos (P 2).*

A análise do Projeto Pedagógico evidenciou a incoerência de disposições claras, objetivas sobre a inserção da Educação Ambiental. Assim, apenas a ocorrência de aproximações considerando as interfaces entre o perfil e a Educação Ambiental não se mostra suficiente para entender cumprido o impositivo legal. Até porque essa ausência de clara orientação pode levar os professores a adotarem diferentes concepções, segundo seus conhecimentos e convicções pessoais e, em decorrência, a diferentes práticas, além de insegurança ao tratar do tema, numa falta de integração que fatalmente conduzirá a desinteresse e desmotivação, tanto de alunos como de professores, tantas vezes evidentes nas manifestações. E poderá refletir-se na dificuldade de concretização do próprio perfil do egresso, conforme pretendido.

A possibilidade de ocorrência de diferentes entendimentos sobre o que seja a Educação Ambiental, dificultando com isso o desenvolvimento de um trabalho nessa área é evidenciado quando a professora declara:

*Entendo que a Educação Ambiental é o incentivo à formação crítica, social, que provoque a transformação e ao mesmo tempo permita interagir com o meio em que está inserido. No entanto muitos colegas pensam que Educação Ambiental é aptidão para dar aula de Direito Ambiental. Apenas esse argumento é suficiente para comprovar que muita gente não sabe NADA de Educação Ambiental, sequer os alunos; e trabalhar sozinha é muito complicado, para não dizer quase inviável (P 4).*

E, no sentido de confirmar o exposto, é esclarecedora a manifestação do professor ao ser questionado sobre a Educação Ambiental no contexto do ensino jurídico em geral, e do Curso de Direito da FURG, quando afirma: “[...] Sim, ocorre; até porque eu já fui professor de Direito Ambiental na Universidade; então a gente ministra diversos conteúdos legais” (P 8). E logo após uma pausa, continua: “então, pelo menos com o viés legislativo ou jurídico, existe”. E complementa: “evidentemente, talvez não tenha o enfoque de um educador, né? do próprio... exatamente da Educação Ambiental eu não teria o conhecimento para dizer sobre isso”. No desenrolar da manifestação do participante pude perceber uma mudança na sua postura, que passou da clareza com que percebia a Educação Ambiental, vinculada à produção e aplicação legislativa ambiental, para um enfoque formativo, como se a possibilidade de reflexão propiciada naquele breve momento já fosse suficiente para que ele próprio questionasse o seu entendimento, e constatasse a necessidade de maiores conhecimentos.

Como fecho da análise desta categoria, considero importante transcrever na íntegra a manifestação de uma professora, quando questionada sobre a possibilidade de a Educação Ambiental auxiliar no desenvolvimento do perfil desejado do egresso do Curso, pois sintetiza as possibilidades e vantagens de um processo que busque implantar a Educação Ambiental de forma sistemática e qualificada, quando diz:

*Eu imagino que a Educação Ambiental seja algo ligado à questão de sociedade, contexto social, visão social, de cidadania, até porque a gente vive era de constitucionalização, de publicização do Direito. Então eu imagino que seja isso. Se eu estiver correta, eu acho que a Educação Ambiental se encaixaria como ninguém, seria o instrumento perfeito para se implementar um perfil que hoje só existe no papel, ela seria o instrumento de implementação, ela seria, não existe outra possibilidade senão através, se essa foi a visão correta de Educação Ambiental, senão através da Educação Ambiental; porque daí ela se destinaria, sendo esse meu entendimento, a que formar, não apenas o bacharel, mas formar um cidadão bacharel. Então, eu não imagino de outra forma. Agora, claro, dentro dessa idéia, um trabalho seria um trabalho interdisciplinar, né? para encadear o Curso com aquela visão de contexto, para que o aluno possa entender que é um processo, e que o resultado vai ser um profissional, mas também o cidadão, a pessoa com visão social, com formação humanística; só dessa forma. E isso demanda, também, não apenas a Educação Ambiental auxiliando no desenvolvimento do perfil, mas qualificando o docente. Não adianta a gente querer ter um aluno, submetido a esse sistema se o professor não está preparado, não sabe o que é isso, que é o meu caso, eu estou aqui no chutômetro, se ele não sabe com clareza o que é, com certeza ele não sabe como implementar. Então é um trabalho a médio e longo prazo, para ser feito. (P 4)*

Então, existem condições de a Educação Ambiental favorecer a concretização do perfil de egresso, o terreno mostra-se fértil, é necessário, agora, a conjugação de esforços para concretizar essa possibilidade.

## CONCLUSÃO

As fragilidades no ensino jurídico no Brasil acompanham sua trajetória desde a instalação dos primeiros cursos de Direito, em 1827. Entre elas, têm se sobressaído questões relacionadas ao método de ensino: acrítico, dogmático, positivista. Pesquisadores na área do ensino jurídico, como Aurélio Wander Bastos, Sérgio Rodrigo Martinez e Horácio Wanderlei Rodrigues discutem-nas em seus trabalhos, assim como estão presentes em estudos realizados e publicados pela Ordem dos Advogados do Brasil no esforço conjunto com as entidades governamentais e as instituições de ensino na busca de soluções concretas para a elevação da qualidade dos cursos jurídicos no Brasil.

Além disso, a atual realidade, mundial e nacional, voltada para as questões sociais e ambientais, e o surgimento de novos direitos a elas relacionados, exige por parte do profissional jurídico um perfil capaz de atender a essas novas demandas. Um perfil que se lastreie no desenvolvimento de competências cujo método de ensino até aqui largamente utilizado passa a evidenciar necessidades de mudança ou, pelo menos, inserção de novas práticas.

Neste contexto, a adequação da tarefa docente no Curso de Direito é fundamental. Novas metodologias e tecnologias educacionais mostram-se necessárias à concretização das diretrizes político-pedagógicas traçadas em consonância com as emergentes demandas da sociedade. Para tanto é essencial que o docente desse Curso tenha mais do que o conhecimento adstrito à sua área de atuação. Assim, dilui-se o foco da docência no Direito, até então centrado no conhecimento e experiência profissionais, entre dimensões que, além da técnica, envolvem a pedagógica e a ética. Essas são dimensões importantes à formação docente na busca da mudança preconizada pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, sintetizadas na constituição do profissional-cidadão. Isso é, um operador do Direito capaz de manejar adequadamente o instrumental jurídico numa atuação crítica e transformadora, assumindo compromisso com o meio social em que desenvolve sua atuação; meio transpassado pelos direitos metaindividuais (difusos, coletivos e sociais), pelos sujeitos coletivos e por objetos comunitários que não admitem apropriação exclusiva, como o meio ambiente.

Na busca da formação docente capaz de dar conta da tarefa que a constituição desse novo perfil de operador jurídico requer, a identificação do professor com a docência, assumindo suas especificidades, reconhecendo sua importância e trabalhando dentro de parâmetros pedagogicamente definidos, é essencial. Essa identificação apresenta-se como

elemento que, favorecendo a formação docente, propicia efetivar as diretrizes traçadas, tanto nas disposições legais quanto nos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Então, é importante que o profissional do Direito, atuando como docente, se reconheça professor. Mas um reconhecimento que vá além do saber-se professor pelo fato de estar numa sala de aula, ou do desenvolvimento burocrático de determinadas atividades. Identificação que o auxilie a reconhecer que há saberes específicos para o exercício da docência; que é importante o desenvolvimento de habilidades técnicas e competências que lhe permitam favorecer aperfeiçoamentos no ensinar e no aprender, bem como promover alterações necessárias no currículo do Curso, e assim, concomitantemente, a impulsionar sua formação pedagógica.

A análise das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, e em especial o perfil de egresso e as competências e habilidades a ele relacionadas, mostram uma estreita ligação com a prática educativa que tem como essência formar o profissional e o cidadão como ser social e situado historicamente. Somado a isso, a Política Nacional de Educação Ambiental considera a Educação Ambiental como “[...] componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal” (BRASIL, 1999, art. 2º), tendo entre seus objetivos “o estímulo e o fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social”. Dessa forma, entre suas linhas de atuação está a capacitação de recursos humanos voltada para a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino, bem como dos profissionais de todas as áreas.

Assim, considerando as disposições legais acima referidas, e buscando problematizar as questões que envolvem os processos educativos no Curso de Direito desenvolvi esta pesquisa, com o propósito de compreender ***como a Educação Ambiental se evidencia na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas pelos professores do Curso de Direito da FURG na busca da constituição do perfil do egresso.***

Com esta questão passei a analisar os depoimentos dos professores a fim de argumentar a tese que me mobilizou a este estudo, ou seja: a Educação Ambiental contribui para a constituição do perfil do egresso ao fomentar a postura crítico-reflexiva, de caráter interdisciplinar, politizada e humanística, tornando o fazer jurídico meio para construir uma sociedade mais justa e sustentável; e que a formação pedagógica do professor é elemento fundamental neste processo de constituição.

Minha proximidade com o tema investigado e com os participantes da pesquisa, por ser também professora do Curso em foco, tornou esta experiência uma das mais

enriquecedoras na minha vida profissional, quando pude desconstruir e reconstruir conceitos, derrubar preconceitos há muito cristalizados e perceber para além das aparências que sempre se mostraram no cotidiano das relações vivenciadas na Universidade. Com isso, foram significativos os aportes ao contínuo processo de constituição da minha identidade docente e de profissional do Direito.

O grande desafio que enfrentei foi sintetizar as manifestações dos docentes. Tudo me parecia fundamentalmente importante. É incrível o que surge quando se oportuniza um espaço para que a voz dos professores possa ser ouvida! Acredito que muitas pesquisas qualitativas devem ser realizadas na área do ensino jurídico para que os docentes possam fazer ouvir suas vozes e através delas se conheça a realidade que irá emergir das concepções e ações que esses professores evidenciam, que muitas vezes estão silenciadas ou pouco explicitadas pela falta de oportunidades e pela desmotivação a que isso conduz.

Numa área em que a palavra escrita e falada é ferramenta essencial ao desenvolvimento das diferentes atividades a que os operadores jurídicos podem se dedicar, como a advocacia, a magistratura, a promotoria pública, o formador desses profissionais precisa ser mais ouvido, de forma sistemática, organizada, planejada, coletiva, responsável, acolhedora, respeitosa, amorosa. Eles têm muito a dizer... É preciso que os ouçam, que sejam favorecidas trocas de impressões, de conhecimentos pedagógicos, de concepções, de experiências, de expectativas, para que o crescimento que daí se origine se faça sentir na formação que propiciam ao aluno.

O professor tem garantido o “lugar da fala” (MACHADO, 2009) em sala de aula, que tanto pode se tornar opressor, a serviço da manutenção do *status quo*, como também pode ser fomentador de mudanças. A ocorrência de uma ou outra possibilidade pode ser determinada em grande parte pela sua formação pessoal e profissional, que é enriquecida pelo convívio com seus pares. Assim, esse “lugar” precisa ser expandido e passar a ser percebido como “possibilidades de fala”, envolvendo outros momentos em que possam ser compartilhadas experiências e dúvidas, sucessos, fracassos, ajudando a tornar o “lugar da fala” no espaço onde é forjado o perfil do egresso voltado para a nova realidade sócio-jurídica.

Então, trazendo em profusão manifestações dos professores, busquei propiciar uma “oportunidade de fala” ao registrar suas concepções, necessidades e aspirações relativas ao seu fazer docente, num entrelaçamento com os aportes do Projeto Pedagógico do Curso e também da Legislação pertinente. O resultado desse processo se concretizou em três categorias que balizaram todo o estudo: 1) a formação docente e as evidências da Educação

Ambiental; 2) a prática pedagógica e as evidências da Educação Ambiental; e 3) a formação do perfil de egresso e as contribuições da Educação Ambiental.

Na caminhada percorrida durante a investigação, a identidade docente dos participantes é evidenciada na satisfação proporcionada pela interação com os alunos, no afeto que transparece na própria preocupação que demonstram com a formação e o futuro profissional desses estudantes. Os participantes veem-se como professores, embora não desconheçam, e não deixem de valorizar, a contribuição que a sua profissão jurídica pode trazer à atividade docente. Conscientes, porém, da responsabilidade que implica a docência e das especificidades desse fazer, identificam-se com a docência quando indicam a necessidade de investimento na formação pedagógica, revelando o envolvimento com a sua atividade como professor.

No processo de construção da sua identidade docente, portanto, estão presentes as implicações que trazem sua atividade para a formação do aluno e os conhecimentos específicos a que está atrelada. Os participantes reconhecem as limitações, ou a ausência, que sua formação apresenta no aspecto pedagógico, relacionando-as, inclusive, com a dificuldade no engajamento e concretização das metas traçadas pelo Projeto Pedagógico, uma vez que essas limitações dificultam o entendimento da importância desse projeto, bem como para operacionalizar o desenvolvimento da Educação Ambiental. A importância e a necessidade de investimento nessa área da formação são evidenciadas na recorrência com que o tema é ressaltado, em especial com relação à ausência de oportunidades oferecidas pela Universidade. No que tange ao Curso, e seu Projeto Pedagógico, realmente não há previsões quanto à formação pedagógica, o que pode desfavorecer seu oferecimento; porém, quanto à Instituição, como um todo, existe programa específico para atendimento a essa área. Nesse caso, portanto, mereceria uma investigação sobre a operacionalização de sua proposta para saber até que ponto está atendendo às demandas institucionais.

No contexto do Curso investigado, a formação pedagógica é vista, majoritariamente, como aquisição de conhecimentos didáticos, de técnicas e metodologias de ensino que auxiliem no desenvolvimento das aulas, e oferecida por profissionais com formação nessa área; está vinculada, portanto, à capacitação formal atrelada a uma concepção de formação continuada tradicional, utilitária e generalista. Considerando as mudanças que se sucedem cada vez mais céleres no contexto social e se refletem na necessidade de constante adaptação da formação recebida, o processo de formação pedagógica já não mais prescinde de uma formalidade ortodoxa; novas perspectivas se delineiam, onde as inter-relações entre os pares mostra-se propiciadora de autoformação.

Considero que a previsão no Projeto Pedagógico de uma política de formação continuada, que disponha além da área jurídica também sobre a formação pedagógica, poderá ser a oportunidade de discutir a concepção evidenciada para que possam alargá-la passando a entender a reflexão e partilha de seus saberes experienciais como possibilidades de “[...] formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas” (TARDIF, 2007, p. 52), essenciais ao desenvolvimento de sua atividade docente, assim como o conhecimento e análise de princípios, finalidades, e objetivos da própria educação superior. E, nesse sentido, auxiliando a ampliar a visão da constituição de docente que deixa de ser apenas um prático para tornar-se um formador.

Essa possibilidade de formação pedagógica pressupõe convivência, que propicia o diálogo, o compartilhamento de descobertas dos modos de fazer, do cotidiano da sala de aula, o que não se constitui numa prática comum entre os professores do Curso. Assim, diante da ausência, ou incipiência, de compartilhamento e da falta de previsão no projeto de curso de ações voltadas ao desenvolvimento da formação pedagógica, os professores desenvolvem suas atividades isoladamente e perdem a oportunidade de crescimento e engendramento de projetos coletivos através da troca de experiências.

Além disso, os momentos de reflexão e partilha que caracterizam o movimento de formação através de saberes experienciais, mostram-se propiciadores da introdução de outro elemento importante para o desenvolvimento do trabalho docente em busca do perfil projetado de egresso: a interdisciplinaridade. Assim, a partir do convívio, da reunião de professores que tais momentos oportunizam, poderá se iniciar, ou fortalecer, o entrelaçamento de saberes, de conhecimentos, de disciplinas, de ações, favorecendo a aproximação do corpo docente e a concretização do projetado.

A incipiência da formação pedagógica, a falta de disposições no Projeto Pedagógico sobre esse aspecto da formação continuada, a inexistência de uma referência à Educação Ambiental ao longo do Curso e a ausência de oportunidades sistemáticas que propiciem discussões e compartilhamento de experiências deixam os professores cada um em seu “mundo”, com seus conhecimentos, suas convicções ou incertezas, suas descobertas ou angústias. Tal situação termina por se refletir na atuação pedagógica que é impregnada das concepções que cada um tem; concepções que se podem contrapor, gerando a ideia mencionada na investigação de que “cada um faz o que quer”. Tal fato denota falta de coesão em torno de pontos básicos para o desenvolvimento do pretendido pelo Projeto Pedagógico e na legislação educacional, como a Lei nº 9.795/99 que institui a Educação Ambiental em todos os níveis de escolaridade.



Em relação à prática pedagógica, ficou evidenciado o isolamento que circunda o fazer docente dos investigados, caracterizado pelo desenvolvimento de atividades e tomada de decisões de forma individual e solitária, embora o resultado se destine ao coletivo com sua gama de diversidade. Isso é observado com relação a elementos como a escolha de conteúdos, o predomínio de aulas expositivas, a incipiência de atividades práticas reais. Tais situações terminam por indicar uma prática docente centrada nas escolhas e visões do professor, embora a preocupação com o aluno, em que a quantidade de conteúdo ainda assume particular relevância, mesmo que manifestem reconhecer a importância de uma prática pedagógica emancipatória, desejem e considerem trabalhar nesse sentido.

No contexto da prática pedagógica é destacada a importância e os benefícios que elementos como a interdisciplinaridade, a extensão, a pesquisa, a Educação Ambiental, podem trazer à formação do egresso, e a necessidade de incrementar esses aspectos. É salientada, no entanto, a falta de preparação, de conhecimento, de tempo, de trabalho coletivo, e até de motivação, o que dificulta o desenvolvimento de tais aspectos. As atividades práticas, por exemplo, em geral estão associadas à prática simulada ou ao conhecimento adquirido através da visão de outros (notícias), e não da vivência própria, da imersão na realidade através de atividades extensionistas ou de pesquisa de campo. Isso não favorece a que o aluno tenha possibilidade de debater os temas também com argumentos originados da sua vivência, para que esse debate não seja apenas teórico, distanciado da sua visão da realidade. Esse distanciamento, inclusive, pode estar interferindo no seu interesse, gerando a desmotivação apontada no estudo, pois dificulta que o aluno alcance a importância e abrangência das consequências de sua futura atividade profissional. Fomentar a interação com a comunidade no desenvolvimento do processo de ensinar e aprender poderá auxiliar a pintar com cores vivas aquilo que a teoria apresenta em preto e branco (tinta e papel), estimulando o interesse, e propiciando a criatividade, a reflexão, a crítica, o que a falta de vivência não favorece.

A pesquisa, outro elemento investigado, mostra-se sob uma concepção eminentemente bibliográfica, o que ainda que reconhecida sua validade, quando exclusiva retira, tanto do aluno como do professor, a oportunidade de investigar a sociedade, o ambiente e as circunstâncias da ocorrência do fenômeno jurídico *in loco*; com isso, afasta-se a possibilidade de valorizar novas formas de construir conhecimento e apresentar possíveis soluções a partir das demandas emergentes em seu nascedouro.

A prática docente na educação superior demanda de uma formação pedagógica, cuja necessidade é destacada pelos participantes, pois pode contribuir, inclusive, para o enfrentamento de outra questão suscitada que é o aparente desinteresse e a falta de motivação,

além do desconhecimento das disposições do Projeto Pedagógico, em especial com relação ao perfil de aluno quanto a sua vinculação à sociedade. Isso porque o conhecimento pedagógico, auxiliando na configuração da identidade do professor como aquele que detém competências e habilidades próprias ao processo de ensinar e aprender, pode possibilitar entender a importância do Projeto Pedagógico, a qual o reveste não só no aspecto teórico, mas na necessária prática, propiciando engajar-se no seu efetivo desenvolvimento, fomentando a motivação. Assim, o Projeto Pedagógico poderá deixar de ser apenas um documento, como manifestado pelos participantes, para ganhar vida através das práticas desenvolvidas em consonância com suas disposições.

Como num círculo, que chamaria de virtuoso, apostar na formação pedagógica contribuirá para a constituição da identidade docente, que por sua vez aguça a necessidade de investir constantemente nessa formação, considerando a importância que passa a ter cada vez mais para o desenvolvimento de sua atividade, refletindo-se nas práticas adotadas, o que termina por favorecer o objetivo final: a formação do estudante.

No que concerne à Educação Ambiental, embora os professores manifestem que não têm um conhecimento teórico mais profundo sobre o tema, entendem importantes os aportes que a Educação Ambiental pode trazer à constituição do perfil de egresso definido pelo Curso, considerando as interfaces de cidadania e considerações ao meio ambiente existentes entre ambos. E, em sua maioria, percebem a Educação Ambiental como vinculada à sociedade, à promoção da cidadania, às questões socioambientais, numa visão que vai além do ambiente natural abrangendo, também, as relações sociais, pressupondo reflexão crítica dessas relações e do contexto em que se desenvolvem. Mesmo os que a vinculam ao Direito Ambiental e à análise normativa dessa área, não deixam de destacar seu entrelaçamento com os interesses e necessidades sociais. Aproximam-se, ainda que desconhecendo a literatura pertinente, da concepção de Educação Ambiental emancipatória, transformadora (LOUREIRO, 2004), em que a consciência crítica, a reflexão sobre a condição de existência, a capacidade de projetar para além dessa, num processo contínuo de conhecimento da realidade, buscam a superação das relações de dominação e opressão entre humanos e humanidade-natureza, na obtenção da vida com qualidade e dignidade. E, embora a proximidade ocorra mais no campo das ideias, das opiniões, do que das práticas, algumas ações desenvolvidas, seja na preocupação em discutir em sala de aula assuntos da atualidade, seja realizando atividades de extensão que levem à comunidade os conhecimentos adquiridos, numa demonstração do interesse em colocar desde já seu conhecimento a serviço da sociedade, evidenciam tacitamente a relação com os princípios e objetivos da Educação Ambiental; em especial a solidariedade que a

anima e o estímulo e fortalecimento de uma consciência crítica sobre a problemática ambiental e social.

Portanto, as características da concepção emancipatória, pela sintonia que apresentam com o perfil de egresso preparado para intervir na sociedade como profissional e cidadão “[...] envolvido no processo democrático de construção de uma sociedade justa, harmônica, economicamente desenvolvida e ecologicamente equilibrada” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE, 2006, p. 16), indicam a possibilidade de a Educação Ambiental auxiliar para o alcance desse objetivo. E os professores demonstram interesse em receber a formação necessária que os instrumentalize a trabalhar com esse viés da educação. É salientada pelos docentes participantes, inclusive, a possibilidade de a preparação ser oportunizada pelos colegas que detém esse conhecimento em virtude de formação na área, obtida através dos Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental. Tal consideração se mostra viável, uma vez que o corpo docente do Curso conta com um considerável grupo de professores com essa formação.

Saliento, porém, que para atingir tal propósito é importante definir e explicitar no Projeto Pedagógico concepções como a de Educação Ambiental e de interdisciplinaridade, meio por excelência para seu desenvolvimento no ensino superior. Isso, para que a negociação nessas escolhas afastem possíveis contradições e resistências, e as concepções definidas se constituam num fio condutor, consistente e coeso, que estimulem o debate a partir da diversidade de concepções e práticas, convergindo no alcance de objetivos comuns, diminuindo a disposição para ações isoladas, acríticas e descontextualizadas que não favoreçam a efetividade das práticas desenvolvidas no sentido do alcance do projetado. Além disso, como já ressaltado, mostra-se fundamental a preparação dos professores com conhecimentos na área da Educação Ambiental que os instrumentalize através do conhecimento e reflexão, por exemplo, sobre a legislação pertinente, a trajetória e os fundamentos da Educação Ambiental. Com isso, é favorecido o entendimento da sua importância e necessidade para a educação em geral, e as possibilidades de auxiliar na formação do aluno, considerando as relações que apresenta com o próprio perfil de egresso do Curso de Direito.

Assim, ao processo educativo fundado na vida dos educandos, na história e nas questões do nosso tempo que demandam urgência no seu enfrentamento, a Educação Ambiental vem somar à especificidade de compreensão das relações entre sociedade e natureza, e intervenção nos problemas e conflitos ambientais. Por isso, a presença da

Educação Ambiental emancipatória no Projeto Pedagógico poderá se constituir na contribuição para uma mudança de valores e atitudes, fomentando a capacidade de os diretamente envolvidos no processo educativo assumirem uma postura ética de crítica à ordem social vigente; de identificar as questões socioambientais, problematizá-las e agir sobre elas, expressando esse perfil tanto em sua vida pessoal como profissional.

Com isso, estará favorecido o surgimento de profissionais do Direito conscientes de que as ações e decisões tomadas, as teses defendidas, enfim, sua atuação profissional há muito não pode mais se restringir à aplicação e subserviência a dispositivos legais e entendimentos jurisprudenciais muitas vezes descolados da realidade social, de suas demandas emergentes, de suas reais necessidades, em nome de interesses prevalentes que precisam e devem ser questionados.

É importante lembrar que a finalidade primeira de atendimento às necessidades do Estado, historicamente atribuída aos cursos de Direito em nosso país, teve consolidada sua mudança para o atendimento à sociedade na Constituição de 1988. Essa Constituição, chamada Cidadã por estar voltada à promoção da cidadania, em especial pelo princípio da solidariedade social que a sustenta, requer uma nova concepção de operador do Direito, voltado para os interesses sociais e garantias democráticas no desenvolvimento de sua atividade. Por consequência, o ensino que proporciona essa formação também necessita acompanhar essa mudança. Isso, para que as disposições constitucionais não se tornem letra morta, à mercê de interpretações e decisões pautadas em interesses prevalentes nem sempre representativos do espírito que a anima. Assim, os operadores do Direito devem estar conscientes dos reflexos que suas ações e decisões trazem, e espelharem através delas a preocupação e a proteção social e ambiental que a Carta Magna dispõe, e a realidade socioambiental exige: um pensar e agir coerentes na busca do equilíbrio que permita a vida com qualidade. Isso requer consciência ambiental, que no caso do docente do Direito se expressa na postura crítico-reflexiva com que percebe e desenvolve sua atividade docente, consciente da importância que a formação recebida pelo egresso terá quando de sua intervenção na sociedade. Tal situação, embora as limitações identificadas na formação e prática pedagógica dos investigados, evidencia-se na postura de interesse e envolvimento com a atividade docente.

Ao ensino jurídico, e em especial às Faculdades de Direito, compete o direito-dever de fomentar o desenvolvimento dessa consciência ambiental através da conjugação do conhecimento técnico-jurídico à reflexão crítica, humanística e política que fomente a

intervenção transformadora do operador do Direito. E a Educação Ambiental, considerada na sua dimensão crítica, emancipatória, transformadora, apresenta-se como possibilidade de auxiliar no alcance desse objetivo.

Neste estudo, tendo em vista a postura dos investigados de preocupação com a formação do aluno para além da tecnicidade, a Educação Ambiental, na sua concepção emancipatória poderá fomentar a reflexão crítica num movimento em que as práticas utilizadas na construção do conhecimento passem pela sociedade, para impregnar-se dessa realidade, retornando a ela sob forma de intervenção, contribuindo na busca do perfil de egresso preparado para gerar mudanças necessárias à construção de sociedades mais justas e ambientalmente equilibradas. Fica assim entendido que a Educação Ambiental se caracteriza pela visão interdisciplinar e a consideração à complexidade nos questionamentos e práticas reflexivas.

A Educação Ambiental mostra-se, também, pelos seus princípios pautados na mudança de valores, de atitudes, de cuidado e respeito com o outro, fomentadora da aproximação do corpo docente, levando-o a discutir a proposta do Curso e a sua formação pedagógica. Com isso, integrando-se no contínuo processo de construção/reconstrução do Projeto Pedagógico, contribuindo, inclusive, para desconstruir conceitos e preconceitos há muito vinculados à imagem do docente do ensino jurídico.

Ao enfatizar o problema desta pesquisa: *como a Educação Ambiental se evidencia na formação docente e nas práticas pedagógicas instituídas pelos professores do Curso de Direito da FURG na busca da constituição do perfil do egresso*, retomo a formação pedagógica como elemento fundamental no processo educativo, considerando que as concepções subjacentes à prática docente são construções resultantes dos processos formativos pelos quais os professores passam. Nesse sentido, quando defendo que a Educação Ambiental poderá contribuir na formação do egresso do Curso de Direito, é preciso, antes de tudo, defender um espaço de aprendizagem continuada do professor no contexto universitário, visando à discussão de temáticas emergentes da especificidade da docência, das dinâmicas implícitas nas considerações ao ambiente natural, político, social, cultural e do perfil de egresso que quer formar. No caso deste estudo, a proposição de um dos temas é a própria Educação Ambiental como perspectiva fundamental para a formação do operador do Direito.

Enfim, esta pesquisa pretendeu além de problematizar a Educação Ambiental no contexto do Curso de Direito da FURG, propor reflexões acerca do ser professor. Desse modo, poderá contribuir para a revisão do Projeto Pedagógico desse Curso, mas também para

o desenvolvimento no ensino superior e o comprometimento docente em práticas pedagógicas que valorizem os preceitos legais educacionais como elementos de formação docente e dinâmicas curriculares.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto Armando Ramos. **Direito do meio ambiente e participação popular**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente e da Amazônia Legal – Ibama, 1994.

\_\_\_\_\_. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (org.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 57-59. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ANTUNES, Paulo de Bessa. **Direito ambiental**. 5.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2001.

AUSTIN, John Langshaw. **Como hacer cosas con palabras**. Barcelona: Paidós, 1998.

BASTOS, Aurélio Wander. O ensino jurídico no Brasil e as suas personalidades históricas – Uma recuperação do seu passado para reconhecer o seu futuro. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico**: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997.p. 35-55.

\_\_\_\_\_. **O ensino jurídico no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradutores: Maria João Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto, 1994.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Formação permanente e conhecimento compartilhado: possibilidades na docência universitária. In: ISAIÁ, Sílvia M. de Aguiar; BOLZAN, Dóris P. Vargas; MACIEL, Adriana M. da Rocha (orgs). **Pedagogia universitária**: tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFMS, 2009. p. 131-147.

BORTOLOTO, Gilmar. O mundo de Tício. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, p. 17, 09 abr. 2008.

BRANCO, Murguel. Conflitos conceituais nos estudos sobre meio ambiente. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 217-233, 1995.

BRASIL. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 09/2004** de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: < <http://www.ufv.br/seg/diretrizes/dir.pdf> > . Acesso em: 27 maio 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** - promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2008. (Saraiva de Legislação)

BRASIL. **Decreto nº 4.281/2002**. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm) > . Acesso em: 16 maio 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.795/1999**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=321> >. Acesso em: 2 maio 2008.

BRASIL. **Lei n. 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) >. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1886/1994**, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Diário Oficial [da União], Brasília, DF, n. 3, p. 238, 04 jan. 1995. Disponível em: < <http://www.oab.org.br/arquivos/pdf/LegislacaoOab/Legislacao sobre Ensino Juridico.pdf> >. Acesso em: 8 nov. 2008.

BRASIL. Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos. **Elevação de qualidade e avaliação. Relatório Final**. Brasília: MEC/SESu, out. 1993.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOPES LOURO, Guacira (org.) **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CALLONI, Humberto. **Os sentidos da interdisciplinaridade**. Pelotas: Seiva, 2006.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente**. 9.ed. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angelica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, Jose Carlos de Araújo (orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007. p. 321-340.

CARVALHO, Izabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004. (Docência em formação – Problemáticas transversais)

\_\_\_\_\_. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michele; CARVALHO, Izabel Cristina M. (orgs.) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

\_\_\_\_\_. **Educação, meio ambiente e ação política**. 1992. Disponível em: < <http://www.intelecto.net/cidadania/meio-html> >. Acesso em: 10 jul. 2008.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, T.M. Silvia; CODO, Wanderley. (orgs.) **Psicologia Social: o homem em movimento**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

CRUZ, Elisa Pire da *et al.* 180 anos de ensino do direito no Brasil – Olhares e perspectivas docentes. In: CARLINI, Angelica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, Jose Carlos de Araújo (orgs.). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007. p. 211-237.



CUNHA, Maria Izabel da; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. Trilhas investigativas que localizam a inovação na prática pedagógica da universidade: analisando experiências no Curso de Direito. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler (orgs). **Pedagogia universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 237-252.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa: princípio científico educativo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

DERRIDA, Jacques. **Limited Inc**. Campinas: Papirus, 1991.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. 5.ed. São Paulo: Global, 1993.

DI DIO, Renato Alberto Teodoro. **Contribuição à sistematização do Direito Educacional**. Taubaté: Universitária, 1982.

ENRICONE, Délcia. Saberes e pesquisa docente. In: MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima Teresinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso de (orgs.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p. 26-44.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2000.

FOLLARI, Roberto. Algumas considerações práticas sobre interdisciplinaridade. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-110.

FRANCO, Maria Estela D. P.; KRAHE, Elizabeth D. Desenvolvimento profissional e pedagogia universitária em distintas áreas de conhecimento: novos tempos e novas tendências. In: FRANCO, Maria Estela D. P.; KRAHE, Elizabeth D (orgs). **Pedagogia Universitária e áreas de conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p. 319-330. (RIES/PRONEX, v. 1)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007. (Leitura)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-49.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Deliberação nº 055/2002**. Dispõe sobre o Centro de Formação e Orientação Pedagógica. Disponível em:

< <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=delibera/coepe/05502.html> >. Acesso em: 05 abr. 2010.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE. Comissão do Curso de Direito. **Processo nº 23116.3791/6-14**, de 15 de maio de 2006. Propõe a alteração curricular e aprovação do Projeto Político Pedagógico do Curso de Direito. 2006. Documento arquivado na Pró-Reitoria de Graduação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Brasil Cidadão).

GALDINO, Flávio. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997. p. 155-216.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luis Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005. Disponível em:  
< <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n1/a04v31n1.pdf> >. Acesso em: 12 maio 2008.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas Contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijui, 1998.

GIESTA, Nágila Caporlingua. **Professores do ensino médio em escolas públicas: o gosto pelo que sabem e fazem na profissão docente**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

\_\_\_\_\_. Professores de licenciaturas na FURG: concepções e práticas pedagógicas. In: MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima Teresinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso de (orgs.). **Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005. p. 407-427.

\_\_\_\_\_. **Formação, concepções e ações profissionais do docente bem-sucedido: análise de representações e práticas no ensino médio**. 1998. 254 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

GIROUX, Henry. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para a educação ambiental. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 27, p. 163-179, jan./jun. 2006.

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papirus, 1995. (Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed . Tradução: Tomas Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARGREAVES, Andy. **A sociedade do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOLANDA, Ana Paula Araújo de. A escola do Recife e seu papel na construção do ensino jurídico brasileiro: uma ruptura de paradigmas. In: CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (orgs). **180 anos do ensino jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2007. p. XXVII-XXXV.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2, p. 233-250, maio/ago. 2005.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES/Letra Capital, 1999.

LEITE, Carlinda; RAMOS, Kátia. (Im)possibilidades para a formação para a docência universitária: um olhar sobre uma experiência de ações de formação pedagógico-didática centrada na partilha “de saberes e fazeres”. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. CD-ROM.

LEITE, Ivonaldo. A reconfiguração dos sistemas educativos e a formação docente: demandas e alternativas. **Ciência Hoje**, 16 set. 2006. Disponível em: < [www.cienciahoje.pt.index.php?oid=42258&op=all](http://www.cienciahoje.pt.index.php?oid=42258&op=all) > . Acesso em: 12 maio 2008.

LEITE, José Rubens Morato. Introdução ao conceito jurídico de meio ambiente. In: VARELLA, Marcelo Dias; BORGES, Roxana Cardoso Brasileiro (orgs.). **O novo em Direito Ambiental**. Belo Horizonte: Del Rey, 1998. p. 51-70.

LEITE, José Rubens Morato; AYALA, Patryck de Araújo. A transdisciplinaridade do Direito Ambiental e a sua equidade intergeracional. **Seqüência**, Revista do curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC, ano XXI, n. 41, dez. 2000. p.113-136.

LEITE, Maria Cecília Loréa. **Decisões pedagógicas e inovações no ensino jurídico**. 2003. 385f. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. Ensino jurídico e formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., Porto Alegre, 2008. **Anais...** Porto Alegre: PUC/RS, 2008. CD-ROM

LOBO, Paulo Luiz Netto. Ensino jurídico: realidade e perspectivas. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 147-162.

LOBO, Paulo Luiz Netto. Uma cartografia dos problemas. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. 2.ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 11-40.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe P.; CASTRO, Ronaldo S. de (orgs) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98.

LUCARELLI, Elisa. Um desafio institucional: inovação e formação pedagógica do docente universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia I. M. (org). **O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas: Papyrus, 2000. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 61-73.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino)

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UnB, 1980.

\_\_\_\_\_. **Problemas atuais do ensino jurídico**. Brasília: Obreira, 1981.

MACHADO, Antonio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MÄDCHE, Flávia Clarici; PITHAN, Livia. A coerência entre a prática pedagógica e a concepção de direito a partir da metodologia dialética. In: ROCHA, Leonel Severo; STRECK, Lenio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan (orgs.). **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito – Mestrado e Doutorado, Centro de Ciências Jurídicas – UNISINOS**, São Leopoldo: Unissinos, 2000.

MARSHAL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual de educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MEDINA, Paulo Roberto Gouvêa. O ensino jurídico na literatura: testemunhos e críticas. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 163-171.

MELO FILHO, Álvaro. Currículo jurídico: um modelo atualizado. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico - Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. 2.ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1996. p. 53-68.

\_\_\_\_\_. Juspedagogia: ensinar direito o Direito. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p.37-49.

MILARÉ, Edis. **Direito do Ambiente**: doutrina, prática, jurisprudência, glossário. 2.ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. Cap. I, p.9-27 (Temas Sociais)

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 10.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005b.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005c.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emílio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOTTA, Elias de Oliveira. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

NALINI, José Renato. Em torno à elevação de qualidade do ensino do Direito no Brasil. **Revista dos Tribunais**, São Paulo, v. 702, p. 246-252, maio 1994.

OST, François. **A natureza à margem da lei**: a ecologia à prova do Direito. Lisboa: Piaget, 1994.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. Trajetórias da Educação Ambiental. In: PEDRINI, Alexandre de Gusmão (org.). **Educação Ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 2.ed. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1998. Cap. 1, p. 21-87

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, Adriano. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. CONSELHO FEDERAL. **OAB Ensino Jurídico**: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1997. p. 9-34.

PONTES DE MIRANDA. **Comentários à Constituição de 1946**. 2.ed. São Paulo: Max Limonad, 1953. 5 v.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do Direito**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1994.

REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTIAGO, Ana Rosa F. Projeto político-pedagógico da escola: desafio à organização dos educadores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 22.ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 157-178 .

SAN TIAGO DANTAS, Francisco Clementino. **Palavras de um professor**. Rio de Janeiro: Forense, 1975

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (orgs). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 159-175.

SILVA, José Afonso da. **Direito Ambiental Constitucional**. São Paulo: Malheiros, 1994.

SILVA, Tomas Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu da (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 2, p. 73-102.

SILVEIRA, Diva Lopes da. Educação Ambiental e conceitos caóticos. In: PEDRINI, Alexandre Gusmão (org.). **Educação ambiental**: reflexões e práticas contemporâneas. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 188-259.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TOZZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental: referências teóricas no ensino superior. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 5, n. 9, p. 33-50, ago. 2001.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE. Conselho Universitário. **Filosofia e Política para a Universidade do Rio Grande**. Anexo à Deliberação nº 14/1987. Disponível em: < <http://www.conselhos.furg.br/converte.php?arquivo=filosofia/filo.html> > . Acesso em: 07 ago. 2007.

UNIVERSIDADE DO RIO GRANDE. Detalhamento da filosofia e política de ensino, pesquisa e extensão da URG. Rio Grande: Ed. da FURG, [s.d]

VALLE, Leila Mara Barbosa Costa. **Educação Ambiental e Ensino Jurídico**: um estudo sobre a ênfase vocacional do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande e a viabilidade de a educação ambiental auxiliar na sua concretização. 2002. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental)-Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2002.

VIEIRA, Paulo Freire. Meio ambiente, desenvolvimento e cidadania. In: VIOLA, Eduardo et al (org.) **Meio Ambiente, desenvolvimento e cidadania**: desafios para as ciências sociais. 23.ed. São Paulo: Cortez; Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2001. p. 45-98.

WARAT, Luís Alberto. Saber crítico e senso comum teórico dos juristas. **Seqüência**, Florianópolis: UFSC, n. 5, p.48-57 , jun. 1982.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomas Tadeu da. (org.) **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Cap. 1, p. 7-72

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

## APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista

APÊNDICE C - Consentimento livre e esclarecido do participante

APÊNDICE D - Respostas ao questionário

APÊNDICE E - Síntese das entrevistas



## APÊNDICE A - Questionário

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL-PPGEA  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Prezado(a) Professor(a),

Visando meus estudos de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, estou desenvolvendo, na Faculdade de Direito da FURG, uma pesquisa sobre Ensino Jurídico e Educação Ambiental.

Assim, solicito o preenchimento deste questionário que constitui a primeira parte dessa investigação. Enfatizo a importância de manifestações que reflitam a realidade teórica e prática que vivenciamos.

Agradeço a colaboração.

Leila Costa Valle

Idade:  24 a 30 anos     31 a 40 anos  
 41 a 50 anos     51 a 60 anos  
 mais de 60 anos

Sexo:  Feminino  Masculino

Tempo de exercício no magistério: \_\_\_\_\_

Tempo de atividade na FURG: \_\_\_\_\_

Regime de trabalho:  20 horas     40 horas     Dedicção Exclusiva

Outra atividade ou profissão: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Disciplina(s)/Série (s) que lecionas atualmente: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Número de turmas que atendes por semana. \_\_\_\_\_

Faixa etária predominante dos estudantes:

16 a 20 anos                     18 a 30 anos  
 31 a 50 anos                     mais de 50 anos  
 não sei

Outra(s) função(ões) na Universidade

Sim  Não  Qual? \_\_\_\_\_

### Curso(s) de 3º grau(s)

Concluídos/data: \_\_\_\_\_

Em curso: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_

Pretende cursar: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

### Pós-graduação

Concluído(s)/ano \_\_\_\_\_

Em curso: \_\_\_\_\_ Início: \_\_\_\_\_

Pretende cursar: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_\_

**Assinala até 03 (três) opções que te pareçam mais próximas da tua realidade como professor universitário.**

#### 1. Os conteúdos (programa) da disciplina que vou lecionar num período letivo:

- a.  são previamente decididos por alguma instância académica
- b.  em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa
- c.  são decididos por mim com total liberdade
- d.  são discutidos com os professores das disciplinas da série posterior a minha
- e.  são discutidos com os estudantes para a elaboração de um plano participativo
- f.  são elaborados pelo grupo de professores que atuam na área e postos para discussão com os estudantes
- g.  outros \_\_\_\_\_

#### 2. Ao decidir os conteúdos a serem trabalhados no período letivo, tomo como referência:

- a.  minha experiência profissional em escritório privado, em órgão do governo, em consultorias.
- b.  a produção mais recente de conhecimento da área (artigos científicos, livros, pesquisas mais recentes, congressos e outros)
- c.  minha participação em atividades comunitárias e políticas
- d.  minha própria experiência docente na universidade e em outros níveis de ensino
- e.  anotações por mim elaboradas, textos, apostilas.
- f.  as pesquisas que tenho realizado
- g.  a experiência prévia dos estudantes, assim como seus interesses e necessidades.
- h.  outros \_\_\_\_\_

**3. As regras do trabalho didático (tipos de aula, datas, conteúdos programáticos, tipos de provas, métodos) são:**

- a.  decididas previamente por mim e comunicadas aos estudantes
- b.  conhecidas pelos estudantes por serem a rotina da disciplina
- c.  variadas e de conhecimento dos estudantes, para atender aos seus interesses e tornar mais atraente o ensino
- d.  em parte são decididas por mim, em parte pelos estudantes, a partir de suas sugestões
- e.  construídas pelos estudantes a partir de princípios e experiências prévias
- f.  outras formas \_\_\_\_\_

**4. Os procedimentos didáticos que utilizo incluem:**

- a.  aulas expositivas nas quais exponho o conteúdo que considero importante
- b.  seminários, ora organizados por mim, ora pelos estudantes
- c.  aulas práticas (observações, trabalhos de campo, audiências, assistência judiciária, escritório) seguidas de apresentação de relatórios pelos estudantes
- d.  aulas com discussão, nas quais apresento temas, respondo perguntas e proponho questões (situações problema, conflitos)
- e.  aulas teórico-práticas nas quais exponho a resolução de problemas e/ou aspectos teóricos, seguidos de exercícios ou problemas e atividades práticas a serem resolvidas pelos estudantes
- f.  outras \_\_\_\_\_

**5. Em relação às leituras sobre os temas desenvolvidos em aula**

- a.  costumo indicar a bibliografia a cada tema desenvolvido
- b.  indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano
- c.  encaminho os estudantes à biblioteca
- d.  utilizo livro-texto
- e.  deixo que os estudantes se esforcem para conseguir os livros mais importantes e atualizados
- f.  aponto, dentro da bibliografia, os livros básicos e acessíveis em custo
- g.  levo meus próprios livros para a sala de aula
- h.  outros \_\_\_\_\_

**6. Para complementar as informações trabalhadas em aula, recomendo aos estudantes**

- a.  realização de anotações durante a aula, pois os apontamentos são indispensáveis para as avaliações
- b.  leitura de apostilas que preparo e coloco à disposição dos estudantes
- c.  elaboração de apostilas feitas por eles mesmos
- d.  leitura dos autores mais relevantes nessa área do conhecimento
- e.  utilização dos tópicos do esquema construído na aula, para aprofundamento nos livros e publicações
- f.  produção de síntese a partir da aula, complementadas com as leituras indicadas
- g.  outros \_\_\_\_\_

**7. Costumo utilizar os seguintes recursos em aula:**

- a.  quadro verde
- b.  textos xerocados
- c.  filmes e vídeos
- d.  apostilas
- e.  livros-texto
- f.  bibliografia variada
- g.  retroprojektor
- h.  computador
- i.  data show
- j.  outros \_\_\_\_\_

**8. Nas minhas avaliações utilizo:**

- a.  provas com questões objetivas
- b.  provas com questões objetivas e perguntas abertas (analítico-expositivas ou outras)
- c.  provas com perguntas abertas (analítico-expositivas)
- d.  provas com consultas
- e.  trabalhos tipo *papers* ou monografias
- f.  elaboração de projetos
- g.  auto-avaliações
- h.  relatórios ou protocolos de aulas práticas
- i.  provas orais individuais
- j.  participação do estudante em sala de aula
- k.  cumprimento de tarefas parciais durante o período
- l.  outras \_\_\_\_\_

**9. Em relação aos critérios que utilizo para avaliar os estudantes**

- a.  estabeleço no início do semestre o número de provas e o peso de cada prova, ou trabalho
- b.  estabeleço as características básicas das respostas que deverão ser dadas pelos estudantes para cada questão da prova
- c.  corrijo as provas tendo como parâmetro a melhor prova
- d.  utilizo critérios para a avaliação que serão discutidos com os estudantes
- e.  decido sozinho a nota final dos estudantes
- f.  estabeleço critérios prévios mas traço, também, um paralelo entre os estudantes
- g.  outras \_\_\_\_\_

**10. Os resultados da avaliação servem para:**

- a.  classificar os estudantes, aprová-los ou reprová-los
- b.  proceder a um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem dos estudantes
- c.  refletir sobre as formas de ensinar que utilizo, a fim de modificá-las ou não
- d.  indicar os estudantes que serão bem-sucedidos profissionalmente
- e.  conferir o conhecimento que foi realmente alcançado pelo estudante
- f.  outras \_\_\_\_\_

**11. A meu ver, os aspectos que melhor caracterizam a competência dos docentes de ensino universitário são:**

- a.  publicações de trabalhos
- b.  reconhecimento como bom professor
- c.  titulação que alcança os mais altos níveis
- d.  prestígio na comunidade científica na sua área
- e.  domínio do conhecimento da sua área
- f.  ocupação de espaços políticos e administrativos importantes
- g.  interação com a comunidade
- h.  prática social desenvolvida pelo docente
- i.  outros \_\_\_\_\_

**12. A meu ver, as deficiências mais graves do ensino de graduação estão centradas em:**

- a.  desconhecimento por parte dos docentes e estudantes dos objetivos, propostas e políticas contidas no projeto pedagógico do curso
- b.  dissociação entre as disciplinas básicas e as profissionalizantes
- c.  inadequação dos programas das disciplinas à futura profissão
- d.  distanciamento dos planos de ensino e currículos das necessidades da sociedade em geral
- e.  excesso de aulas teórico-expositivas que privilegiam, principalmente, a memória
- f.  escassez de aulas práticas e inadequação destas aos objetivos dos cursos
- g.  ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores
- h.  descompasso entre os sistemas de avaliação e as aprendizagens necessárias
- i.  conhecimentos que atendem a realidade que não a do nosso país
- j.  despreparo dos estudantes que saem do Ensino Médio e ingressam na Universidade
- k.  vinculação deficiente entre ensino, pesquisa e extensão
- l.  escassas condições materiais e estruturais para o trabalho
- m.  pouco envolvimento e valorização dos professores com as atividades de ensino
- n.  predominância do tecnicismo em detrimento da crítica e da reflexão

**13. Busco minha formação continuada na docência através de:**

- a.  realização de pós-graduação
- b.  cursos, seminários palestras sobre a área das minhas disciplinas
- c.  participação em seminários, palestras, congressos sobre ensino jurídico
- d.  leituras e/ou participação em eventos sobre educação
- e.  participando de grupos de pesquisa em educação e/ou ensino jurídico
- f.  participação em grupos de pesquisa sobre Direito
- g.  outros \_\_\_\_\_

**14. Recebo informações sobre ensino, aprendizagem e educação através de:**

- a.  leituras
- b.  troca de experiências com colegas
- c.  cursos, palestras, seminários buscados por mim
- d.  atividades de atualização oferecidas pela faculdade/instituição
- e.  participação em grupos de pesquisa na área do ensino
- f.  outras fontes \_\_\_\_\_
- g.  não recebo informações nessa área

15. Busco aprofundar conhecimentos em relação ao que ocorre além do contexto da sala de aula e da minha área de atuação (matéria, disciplina) através de:

- a.  leituras diversificadas
- b.  participação em eventos de outras áreas do conhecimento
- c.  dialogando com colegas de outras áreas
- d.  participando de grupos interdisciplinares de pesquisa
- e.  outros \_\_\_\_\_
- f.  não tenho interesse em aprofundar assuntos que não sejam os da minha área

Por favor, responde as questões e justifica teu posicionamento.

16. Acreditas que a formação pedagógica é fundamental à ação do dia-a-dia em tuas aulas?

Sim       Não

Justifica

---

17. Para ti, o que é um estudante que *aprende*?

---



---

18. Como ages frente à *não aprendizagem* dos estudantes?

---



---

19. As *diferenças* que se operam nas práticas sociais, políticas e culturais têm merecido estudos e discussões no meio educacional sendo, em alguns casos, apontadas como fortes influências no desempenho dos estudantes desde seu ingresso na escola. *Como acreditas estar contribuindo na formação do estudante-futuro profissional, de modo a que esse venha atuar com êxito no desempenho da atividade jurídica a que se propõe?*

---



---

20. O que é, para ti, ensino de qualidade?

---



---

21. Oportunizas ações interdisciplinares aos estudantes?

Sim       Não

De que forma?

---



---

22. Que opinião tens acerca do desenvolvimento de ações interdisciplinares?

---



---

23. Quais características devem estar presentes no currículo de um curso de graduação em Direito adequado aos dias atuais?

---



---

24. Tens tido possibilidade, juntamente com teus colegas, de oportunizar esse currículo aos estudantes?

Sim       Não

Justifica

---



---



---

---

---

**25. Compromisso político e competência técnica na ação do profissional do Direito podem ser considerados como:**

- diretamente relacionados  
 desarticulados  
 despercebidos

**26. Como acreditas que o tema abordado acima possa ser focalizado na (s) disciplina (s) que trabalhas?**

---

---

---

**27. Para ti, o que representa, na prática, *relação universidade-comunidade*?**

---

---

**28. Acreditas que o curso de graduação em Direito, da FURG, tem proposta/compromisso com a formação de um profissional-cidadão?**

- Sim  Não Por quê?

---

---

---

**29. Atuas em alguma linha de pesquisa?**

- Sim  Não

Qual?

---

**30. De que forma a(s) pesquisa(s) que realizas interfere(m) em tuas atividades de ensino?**

---

---

**31. Realizas atividades de extensão?**

- Sim  Não

Quais as mais significativas?

---

---

**32. De que maneira elas auxiliam tua prática pedagógica?**

---

---

---

**33. Qual tua opinião sobre as finalidades da Educação Superior dispostas no art. 43, itens V e VI, da Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional?**

---

---

---

**34. Consideras que o atual Curso de Graduação em Direito, da FURG, cumpre essas finalidades?**

- Sim  Não  Em parte

Justifica

---

---

**35. A Lei nº 9. 795/99, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, dispõe em seu art. 2º, sobre a necessidade de desenvolvê-la em todos os níveis de ensino, e no art. 8º §2º, sobre a capacitação de recursos para esse fim.**

Consideras que no curso de graduação em Direito, da FURG, estão sendo atendidas as disposições legais?

Sim  Não  Em parte

Justifica

---

---

---

**36. O que entendes por Educação Ambiental?**

---

---

---

**37. Consideras que trabalhas a Educação Ambiental na(s) tua(s) disciplina(s)**

Sim  Não

**Em caso positivo, como ocorre esse processo?**

---

---

**38. Recebeste alguma orientação para trabalhar essa dimensão em tua atividade docente?**

---

---

**39. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Direito, instituídas pela Resolução CES/CNE nº 9/2004, dispõem no art. 3º sobre o perfil do egresso.**

Consideras que tua prática docente propicia o desenvolvimento das competências e habilidades evidenciadas na disposição acima?

Sim  Não  Em parte

Justifica

---

---

**Em caso de negativa, que medidas deveriam ser tomadas para superar essa situação?**

---

---

Neste espaço, expõe o que consideras importante, com relação ao tema, e que tenha sido omitido no questionário. Expõe, também, tuas sugestões, reflexões, e outras manifestações que entenderes relevantes. Agradeço mais uma vez tua colaboração.

---

---

---

## APÊNDICE B - Roteiro para entrevista

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL  
**DOCTORADO E MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Pesquisa em Educação Ambiental e Ensino Jurídico  
Entrevistadora: Leila Mara Barbosa Costa Valle

## ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1 – Como percebes a Educação Ambiental no contexto do ensino jurídico em geral, e do Curso de Direito da FURG?
- 2 – Perfil de egresso do Curso de Direito da FURG: o previsto no Projeto Pedagógico atende às disposições legais e as exigências da realidade social e do cuidado com o ambiente?
- 3 – A Educação Ambiental poderia auxiliar no desenvolvimento do perfil desejado de egresso do Curso? Porque? Como?
- 4 – Acreditas que tua formação docente possibilita trabalhar esse viés da Educação?
- 5 – Que atividades destacarias no desenvolvimento da tua prática docente?
- 6 – Considero-me professor porque.....
- 7 – O que é feito para consolidar tua formação docente?



## APÊNDICE C - Consentimento livre e esclarecido do participante

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**  
**DOUTORADO E MESTRADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DO PARTICIPANTE

Prezado(a) participante

Através do presente, solicito tua colaboração no sentido de participar da pesquisa sobre **Educação Ambiental e Ensino Jurídico** que tem como objetivo geral estabelecer as relações existentes entre a formação e práticas docentes dos professores do Curso de Direito da FURG e a Educação Ambiental, com a finalidade de verificar a possibilidade de a última oferecer bases para o desenvolvimento do perfil de egresso preconizado pela normatização específica e explicitado no Projeto Pedagógico do Curso. O estudo desenvolvido integra proposta de tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da FURG, sob orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Nágila Caporlândia Giesta. Por entender que a aproximação com a realidade é fundamental nas investigações acadêmicas que tenham como tema central a Educação, esse estudo seguirá a linha de pesquisa qualitativa, propondo como instrumentos de coleta de dados o questionário e a entrevista semi-estruturada.

Considerando o exposto, solicito que declare seu consentimento para que, de posse das informações que fornecer, possa analisá-las, articulando-as às demais inerentes ao relatório desta pesquisa, com posterior divulgação dos resultados.

Leila Costa Valle

Pelo presente Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), de forma clara, dos objetivos, da justificativa e da forma de pesquisa. Fui igualmente informado:

- 1) da garantia de requerer resposta a qualquer pergunta ou dúvida a cerca de qualquer questão referente ao trabalho;
- 2) da liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento, e deixar de participar do trabalho, sem que me traga qualquer prejuízo;
- 3) da segurança de que não serei identificado e que se manterá caráter confidencial das informações relacionadas à minha privacidade, podendo eu, inclusive, escolher um nome fictício como identificação;
- 4) do compromisso de acesso às informações em todas as etapas do trabalho bem como dos resultados;
- 5) de que serão mantidos os preceitos éticos e legais durante e após o término do trabalho;
- 6) de que as informações prestadas serão utilizadas exclusivamente para o desenvolvimento do trabalho relativo à presente pesquisa.**

**Local:** \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura do Participante: \_\_\_\_\_

APÊNDICE D - Respostas ao questionário

<b>QUESTIONÁRIO - RESPOSTAS – Grupo 1 (06 professores) - UM EXEMPLO</b>						
	P 1	P 2	P 3	P 4	P 5	P 6
Idade:	41 a 50 anos	24 a 30 anos	51 a 60 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	41 a 50 anos
Sexo:	Masculino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino
Tempo de exercício no magistério	14 anos	3 anos	18 anos	13 anos	13 ANOS	18 anos
Tempo de atividade na FURG	14 anos	3 anos	18 anos	7 anos	04 ANOS	16 anos
Regime de trabalho	40 horas	40 horas	20 horas	40 horas	40 horas	Dedicação Exclusiva
Outra atividade ou profissão	Advogado	Advogado	Auditor-fiscal da Rec. Fed. aposentado	Advogada	-	Advogado
Disciplina(s)/Série (s) que leciona atualmente	Terceira série/ Direito Civil II – Parte Geral das Obrigações	4º e 6º ano	Direito Tributário e Noções de Direito Tributário	quinta e sexta	Dir. Trib. , Adm. E Prev. 4º E 5º ANO	Direito de Família e Sucessões – Direito \civil V – 6ª série
Nº de turmas por semana	03	04	04	05	04	
Faixa etária predominante dos estudantes:	18 a 30 anos	18 a 30 anos	18 a 30 anos	18 a 30 anos	18 a 30 anos	18 a 30 anos
Outra(s) função(ões) na Universidade		Supervisor de Estágio	Não	Sim suplente no CONSUN	-	Vice-Diretor da Faculdade de Direito
<b>Curso(s) de 3º grau(s) Concluídos/data</b>	Bel. em Direito/08-1992	Direito/2004	Bal. Em Ciências Contábeis/1979 Bal. Em Direito/1989	08/1994	-	Direito/1989
Em curso/início Pretende cursar/ano	- -	- -	- -	- -	-	
<b>Pós-graduação</b>	Esp. Em Direito civil e	MBA Direito	Gestão Empres./2001	Esp. Dir. Trib. 12/02	Esp./1998	Pós-Grad. Em Direito

Concluído(s)/ano	Empresarial/1994 Doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais/2004	Tributário / 2007		Esp Gestão Educ. 12/07 Mest. Desenv. Reg. 2007	Mestrado/2000	das Coisas/Direitos Reais/1990
Em curso/início Pretende cursar/ano	- -	- Mestrado/2010	- -	- -	Doutorado	
<b>1.Os conteúdos (programa) da disciplina que vou lecionar num período letivo:</b>	a. ( x ) são previamente decididos por alguma instância acadêmica b. ( x ) em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa c. ( x ) são decididos por mim com total liberdade	b. ( x ) em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa	b. ( x ) em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa	a. ( x ) são previamente decididos por alguma instância acadêmica b. ( x ) em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa	b. ( x ) em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa	b. ( x ) em parte vem decidido pelo programa vigente e pela ementa c. ( x ) são decididos por mim com total liberdade
<b>2. Ao decidir os conteúdos a serem trabalhados no período letivo, tomo como referência:</b>	a. ( x ) minha experiência profissional em escritório privado, em órgão do governo, em consultorias. b. ( x ) a produção mais recente de conhecimento da área (artigos científicos, livros, pesquisas mais recentes, congressos e outros) e. ( x ) anotações por mim elaboradas, textos, apostilas.	a. ( x ) minha experiência profissional em escritório privado, em órgão do governo, em consultorias. b. ( x ) a produção mais recente de conhecimento da área (artigos científicos, livros, pesquisas mais recentes, congressos e outros)	a. ( x ) minha experiência profissional em escritório privado, em órgão do governo, em consultorias	a. ( x ) minha experiência profissional em escritório privado, em órgão do governo, em consultorias. b. ( x ) a produção mais recente de conhecimento da área (artigos científicos, livros, pesquisas mais recentes, congressos e outros)	b. ( x ) a produção mais recente de conhecimento da área (artigos científicos, livros, pesquisas mais recentes, congressos e outros) d. ( x ) minha própria experiência docente na universidade e em outros níveis de ensino	b. ( x ) a produção mais recente de conhecimento da área (artigos científicos, livros, pesquisas mais recentes, congressos e outros) d. ( x ) minha própria experiência docente na universidade e em outros níveis de ensino f. ( x ) as pesquisas que tenho realizado
<b>3. As regras do</b>	a. ( x ) decididas	a. ( x ) decididas	a. ( x ) decididas	a. ( x ) decididas	d. ( x ) em parte são	a. ( x ) decididas

<b>trabalho didático (tipos de aula, datas, conteúdos programáticos, tipos de provas, métodos) são:</b>	previamente por mim e comunicadas aos estudantes	previamente por mim e comunicadas aos estudantes	previamente por mim e comunicadas aos estudantes	previamente por mim e comunicadas aos estudantes	decididas por mim, em parte pelos estudantes, a partir de suas sugestões	previamente por mim e comunicadas aos estudantes c. ( x ) variadas e de conhecimento dos estudantes, para atender aos seus interesses e tornar mais atraente o ensino
<b>4. Os procedimentos didáticos que utilizo incluem:</b>	a. ( x ) aulas expositivas nas quais exponho o conteúdo que considero importante e. ( x ) aulas teórico-práticas nas quais exponho a resolução de problemas e/ou aspectos teóricos, seguidos de exercícios ou problemas e atividades práticas a serem resolvidas pelos estudantes	e. ( x ) aulas teórico-práticas nas quais exponho a resolução de problemas e/ou aspectos teóricos, seguidos de exercícios ou problemas e atividades práticas a serem resolvidas pelos estudantes	a. ( x ) aulas expositivas nas quais exponho o conteúdo que considero importante	e. ( x ) aulas teórico-práticas nas quais exponho a resolução de problemas e/ou aspectos teóricos, seguidos de exercícios ou problemas e atividades práticas a serem resolvidas pelos estudantes	e. ( x ) aulas teórico-práticas nas quais exponho a resolução de problemas e/ou aspectos teóricos, seguidos de exercícios ou problemas e atividades práticas a serem resolvidas pelos estudantes	a. ( x ) aulas expositivas nas quais exponho o conteúdo que considero importante
<b>5. Em relação às leituras sobre os temas desenvolvidos em aula</b>	b. ( x ) indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano f. ( x ) aponto, dentro da bibliografia, os livros básicos e acessíveis em custo	b. ( x ) indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano	b. ( x ) indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano	a. ( x ) costumo indicar a bibliografia a cada tema desenvolvido b. ( x ) indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano	b. ( x ) indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano	b. ( x ) indico a bibliografia no programa geral da disciplina entregue no início do ano e. ( x ) deixo que os estudantes se esforcem para conseguir os livros mais importantes e atualizados f. ( x ) aponto, dentro da

						bibliografia, os livros básicos e acessíveis em custo
<b>6. Para complementar as informações trabalhadas em aula, recomendo aos estudantes</b>	a. ( x ) realização de anotações durante a aula, pois os apontamentos são indispensáveis para as avaliações d. ( x ) leitura dos autores mais relevantes nessa área do conhecimento	f. (x) produção de síntese a partir da aula, complementadas com as leituras indicadas	d. ( x ) leitura dos autores mais relevantes nessa área do conhecimento	a. ( x ) realização de anotações durante a aula, pois os apontamentos são indispensáveis para as avaliações d. ( x ) leitura dos autores mais relevantes nessa área do conhecimento	b. ( x ) leitura de apostilas que preparo e coloco à disposição dos estudantes f. ( x ) produção de síntese a partir da aula, complementadas com as leituras indicadas	a. ( x ) realização de anotações durante a aula, pois os apontamentos são indispensáveis para as avaliações d. ( x ) leitura dos autores mais relevantes nessa área do conhecimento
<b>7. Costumo utilizar os seguintes recursos em aula:</b>	a. ( x ) quadro verde c. ( x ) filmes e vídeos i. ( x ) data show	a. ( x ) quadro verde i. ( x ) data show	a. ( x ) quadro verde e. ( x ) livros-texto	a. ( x ) quadro verde i. ( x ) data show	f. ( x ) bibliografia variada i. ( x ) data show	a. ( x ) quadro verde
<b>8. Nas minhas avaliações utilizo:</b>	b.( x ) provas com questões objetivas e perguntas abertas(analítico-expositivas ou outras)	d.( x ) provas com consultas k.( x ) cumprimento de tarefas parciais durante o período	a. ( x ) provas com questões objetivas	c. ( x ) provas com perguntas abertas (analítico-expositivas)	b.( x ) provas com questões objetivas e perguntas abertas(analítico-expositivas ou outras) e. ( x ) trabalhos tipo <i>papers</i> ou monografias j. ( x ) participação do estudante em sala de aula	a. ( x ) provas com questões objetivas
<b>9. Em relação aos critérios que utilizo para avaliar os estudantes</b>	a. ( x ) estabeleço no início do semestre o número de provas e o peso de cada prova, ou trabalho e. ( x ) decido sozinho a nota final dos estudantes	a. ( x ) estabeleço no início do semestre o número de provas e o peso de cada prova, ou trabalho b. ( x ) estabeleço as características	b. ( x ) estabeleço as características básicas das respostas que deverão ser dadas pelos estudantes para cada questão da prova f. (x) estabeleço	b. ( x ) estabeleço as características básicas das respostas que deverão ser dadas pelos estudantes para cada questão da prova f. ( x ) estabeleço	a. ( x ) estabeleço no início do semestre o número de provas e o peso de cada prova, ou trabalho	b. ( x ) estabeleço as características básicas das respostas que deverão ser dadas pelos estudantes para cada questão da prova

		básicas das respostas que deverão ser dadas pelos estudantes para cada questão da prova	critérios prévios mas traço, também, um paralelo entre os estudantes	critérios prévios mas traço, também, um paralelo entre os estudantes		
<b>10. Os resultados da avaliação servem para:</b>	a. ( x ) classificar os estudantes, aprova-los ou reprova-los e. ( x ) conferir o conhecimento que foi realmente alcançado pelo estudante	a. ( x ) classificar os estudantes, aprova-los ou reprova-los b. ( x ) proceder a um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem dos estudantes c. ( x ) refletir sobre as formas de ensinar que utilizo, a fim de modifica-las ou não e. ( x ) conferir o conhecimento que foi realmente alcançado pelo estudante	e. ( x ) conferir o conhecimento que foi realmente alcançado pelo estudante	b. ( x ) proceder a um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem dos estudantes e. ( x ) conferir o conhecimento que foi realmente alcançado pelo estudante	e. ( x ) conferir o conhecimento que foi realmente alcançado pelo estudante	a. ( x ) classificar os estudantes, aprova-los ou reprova-los b. ( x ) proceder a um diagnóstico sobre o nível de aprendizagem dos estudantes
<b>11. A meu ver, os aspectos que melhor caracterizam a competência dos docentes de ensino universitário são:</b>	a. ( x ) publicações de trabalhos b. ( x ) reconhecimento como bom professor e. ( x ) domínio do conhecimento da sua área	e. ( x ) domínio do conhecimento da sua área i. ( x ) outros: capacidade de transmissão do conhecimento	e. ( x ) domínio do conhecimento da sua área	e. ( x ) domínio do conhecimento da sua área g. ( x ) interação com a comunidade	a. ( x ) publicações de trabalhos b. ( x ) reconhecimento como bom professor c. ( x ) titulação que alcança os mais altos níveis e. ( x ) domínio do conhec da sua área h. ( x ) prática social	a. ( x ) publicações de trabalhos b. ( x ) reconhecimento como bom professor d. ( x ) prestígio na comunidade científica na sua área e. ( x ) domínio do conhecimento da sua área

					desenvolvida pelo docente	
<b>12. A meu ver, as deficiências mais graves do ensino de graduação estão centradas em:</b>	d. ( x ) distanciamento dos planos de ensino e currículos das necessidades da sociedade em geral g. ( x ) ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores j. ( x ) despreparo dos estudantes que saem do ensino médio e ingressam na universidade	c. ( x ) inadequação dos programas das disciplinas à futura profissão d. ( x ) distanciamento dos planos de ensino e currículos das necessidades da sociedade em geral e. ( x ) excesso de aulas teórico-expositivas que privilegiam, principalmente, a memória f. ( x ) escassez de aulas práticas e inadequação destas aos objetivos dos cursos g. ( x ) ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores	g. ( x ) ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores j. ( x ) despreparo dos estudantes que saem do ensino médio e ingressam na universidade m. ( x ) pouco envolvimento e valorização dos professores com as atividades de ensino	a. ( x ) desconhecimento por parte dos docente e estudantes dos objetivos, propostas e políticas contidas no projeto pedagógico do curso b. ( x ) dissociação entre as disciplinas básicas e as profissionalizantes d. ( x ) distanciamento dos planos de ensino e currículos das necessidades da sociedade em geral f. ( x ) escassez de aulas práticas e inadequação destas aos objetivos dos cursos g. ( x ) ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores h. ( x ) descompasso entre os sistemas de avaliação e as aprendizagens necessárias j. ( x ) despreparo dos estudantes que	a. ( x ) desconhecimento por parte dos docente e estudantes dos objetivos, propostas e políticas contidas no projeto pedagógico do curso g. ( x ) ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores k. ( x ) vinculação deficiente entre ensino, pesquisa e extensão n. ( x ) predominância do tecnicismo em detrimento da crítica e da reflexão	a. ( x ) desconhecimento por parte dos docente e estudantes dos objetivos, propostas e políticas contidas no projeto pedagógico do curso c. ( x ) inadequação dos programas das disciplinas à futura profissão d. ( x ) distanciamento dos planos de ensino e currículos das necessidades da sociedade em geral g. ( x ) ausência, ou falta de atualização, da formação pedagógica dos professores m. ( x ) pouco envolvimento e valorização dos professores com as atividades de ensino



				saem do ensino médio e ingressam na universidade k. ( x ) vinculação deficiente entre ensino, pesquisa e extensão m.( x ) pouco envolvimento e valorização dos professores com as atividades de ensino n. ( x ) predominância do tecnicismo em detrimento da crítica e da reflexão		
<b>13. Busco minha formação continuada na docência através de:</b>	b. ( x ) cursos, seminários palestras sobre a área das minhas disciplinas c. ( x ) participação em seminários, palestras, congressos sobre ensino jurídico d. ( x ) leituras e/ou participação em eventos sobre educação	a. ( x ) realização de pós-graduação g. ( x ) outros __leitura jurídica	b. ( x ) cursos, seminários palestras sobre a área das minhas disciplinas	b. ( x ) cursos, seminários palestras sobre a área das minhas disciplinas g. ( x ) outros __pesquisas e leituras	a. ( x ) realização de pós-graduação	b. ( x ) cursos, seminários palestras sobre a área das minhas disciplinas g. ( x ) outros leitura na área de atuação e muita informação sobre novidades jurisprudenciais e legislativas
<b>14. Recebo informações sobre <u>ensino</u>, <u>aprendizagem</u> e <u>educação</u> através de:</b>	a. ( x ) leituras c. ( x ) cursos, palestras, seminários buscados por mim	b. ( x ) troca de experiências com colegas	g. ( x ) não recebo informações nessa área	a. ( x ) leituras b.( x ) troca de experiências com colegas f. ( x ) outras fontes __pesquisa em internet	a. ( x ) leituras e. ( x ) participação em grupos de pesquisa na área do ensino	a. ( x ) leituras
<b>15. Busco aprofundar</b>	a. ( x ) leituras diversificadas	a. ( x ) leituras diversificadas	c. ( x ) dialogando com colegas de	a. ( x ) leituras diversificadas	b. ( x ) participação em eventos de outras	a. ( x ) leituras diversificadas

conhecimentos em relação ao que ocorre além do contexto da sala de aula e da minha área de atuação (matéria, disciplina) através de:	b. ( x ) participação em eventos de outras áreas do conhecimento	c. ( x ) dialogando com colegas de outras áreas	outras áreas	c. ( x ) dialogando com colegas de outras áreas	áreas do conhecimento	
<b>16. Acredita que a formação pedagógica é fundamental à ação do dia-a-dia em tuas aulas?</b>	( x ) sim Não basta conhecer a disciplina e seu conteúdo, é preciso ter condições de passá-la ao aluno. _	( x ) sim A capacidade do docente de transmitir conhecimento está associada a sua formação pedagógica, sendo que uma “percepção pedagógica” do docente pode superar eventual ausência de formação pedagógica formal, desde que tenha ciência e compreensão de seu ofício. a formação pedagógica é importante, mas não imprescindível. não fosse assim, todos os docentes de qualquer área do conhecimento	( x ) sim Não possuo nenhuma formação pedagógica , pois me considero um técnico que aprendeu e está aprendendo a dar aula em sala de aula.	( x ) sim O crescente despreparo e descaso dos professores se dá pela ausência de uma formação pedagógica que faz o ensino do direito, no caso, ser visto como uma atividade complementar e não formativa.	( x ) sim Para formação de uma melhor profissional	( x ) sim Sem dúvida, sem embargo as oportunidades que tive de formação foram criadas por mim mesmo, buscando professores que viessem ministrar aulas, etc.

		deveriam ter “formação pedagógica”, o que é, repita-se, importante, mas não imprescindível.				
<b>17. Para ti, o que é um estudante que aprende?</b>	É o que aprende a desenvolver raciocínio próprio com o conhecimento passado pelo professor	Um estudante capaz de problematizar o conteúdo	É aquele que frequenta normalmente as aulas, presta atenção nos conteúdos apres e demonstra o seu aprendizado por ocasião da realização das provas.	É o estudante que consegue a partir dos conceitos e teorias trabalhadas em aula desenvolver ideias próprias e aplicar nos casos concretos, inclusive relacionando com outras áreas	O que ativamente participa	O que vai a aula, participa, estuda em casa e pensa sobre o que estuda, alias poucos.
<b>18. Como ages frente à não aprendizagem dos estudantes?</b>	Procuo muda a didática com o objetivo de alcançar a capacidade de aprendizagem do aluno	Reflexão sobre a metodologia e tentativa de esclarecimento individualizado	Faço alguns comentários genéricos sobre as avaliações resultantes das provas realizadas.	Sou omissa neste aspecto, visto que atribuo tb ao descaso do estudante hoje em buscar subsídios fora da sala de aula. Para muitos a universidade é um corredor a atravessar, não interessando a qualidade. Tal comportamento gera certa frustração, visto que sabemos da capacidade de apreender do aluno.	Busca a integração do mesmo	A oportunizo desde o primeiro dia de aula, não só transmitindo métodos de estudo, como também que peçam a ajuda, mas sem que demonstrem que queiram ajuda, não tomo iniciativa.
<b>Como acreditas estar contribuindo na formação do estudante-futuro</b>	Através de uma formação de um pensamento crítico sobre a disciplina e o seio social em que inserido o	Não compreendo na pergunta, a conexão estabelecida entre as “diferenças”	Procuo transmitir para os alunos a minha experiência profissional na área das disciplinas	Trabalho todos os conteúdos da seguinte forma: referencial teórico, posição	-	De diversas maneiras. Não busco apenas transmitir o conhecimento das matérias que leciono,

<p>profissional, de modo a que esse venha atuar com êxito no desempenho da atividade jurídica a que se propõe?</p>	<p>aluno.</p>	<p>sócio-político-culturais que influenciam no desempenho dos discentes no estudo, e a contribuição do docente para o êxito profissional do estudante. Se a pergunta versa sobre a diversidade existente em sala de aula, nos aspectos sociais, políticos e culturais, e o papel do professor nesse meio – é possível que não tenha compreendido a pergunta, repita-se -, acredito contribuir na propositura de temas jurídicos que envolvam a problemática da diferença (ex. cotas sociais e homossexualidade), buscando apontar a fundamentação constitucional</p>	<p>ministradas.</p>	<p>jurisprudencial, casuística, reflexão e discussão. Penso que ainda é a melhor forma para se discutir direito.</p>		<p>mas também uma vivência profissional, lembrando a eles da atuação ética, responsável, proba, assim como outros pontos que considero elementares para a profissão, e até mesmo a vida pessoal, como valorização da profissão, atuação com dignidade, liberdade, marketing, finanças pessoais, etc.</p>
--	---------------	--	---------------------	--	--	--

		para sua superação				
<b>20. O que é, para ti, ensino de qualidade?</b>	É o que atenda os anseios do aprendizado.	O que oferece recursos humanos e materiais para que o aluno possa desenvolver plenamente suas potencialidades	Um ensino de qualidade passa por diversos fatores, tais como, instalações adequadas, recursos tecnológicos, biblioteca atualizada, professores motivados, etc.	Ensino de qualidade é aquele onde o professor cumpre suas obrigações (horário, conteúdo atualizado, preparação de aula, vinculação efetiva com a realidade prática, incentivo para mudança do status quo científico), e o aluno compreendendo tal postura, adere ao pacto, respondendo da mesma forma e enriquecendo o estudo e a aula.	Integrar pesquisa ensino e extensão	Difícil de responder. Creio que não o que ofertamos, que um monte de conteúdo sem nexos, mas algo maior, que foge da pedagogia e entra na andragogia, ou seja, fazer com que eles aprendam, não nós os ensinemos. Certamente que não formamos bacharéis em Direito, apenas entregamos um título de bacharel para os alunos, sendo que poucos realmente o são.
<b>21. Oportuniza ações interdisciplinares aos estudantes?</b>	( x ) Sim ( ) Não Através da colocação doutrinária da disciplina que leciono dentro dos outros ramos do conhecimento, jurídico ou não	( x ) Não	( X ) Não	( x ) Sim sempre que possível vinculando meu conteúdo a outros já estudados nas séries anteriores ou mesmo na que estão cursando. A finalidade é fazer perceber que apesar da divisão didática, o panorama prático exige conhecimentos diversificados.	( X ) Sim Buscando interagir as disciplinas afins com as minhas	( x ) Sim No contexto das aulas, sempre que possível, associando o que estou tratando com que existe fora e seja do meu conhecimento.
<b>22. Que opinião tens acerca do</b>	As ações interdisciplinares	No âmbito do direito, são	Desconheço	Seria completamente favorável se TODOS	São fundamentais para o aprendizado	São ótimas, mas devem ser tomadas

<b>desenvolvimento de ações interdisciplinares?</b>	oportunizam a visão não-hermética do aluno sobre a disciplina ministrada pelo professor, como um ciência que se exaurisse em si, mas ao contrário, como parte de uma ciência que não comporta limitações dentro de si mesma e que precisa sempre buscar o entrelaçamento com demais ramos do conhecimento com o fim de tornar-se algo prático e efetivo.	essenciais para a quebra do monólogo jurídico que se dissocia, por vezes, da realidade material, bem como dos conhecimentos alcançados em outras áreas do saber, especialmente da filosofia, da sociologia, da linguística e da psicanálise.		os professores cumprissem com seu papel, como isso não ocorre muitas vezes tenho que lecionar outros conteúdos para chegar aonde pretendia no meu conteúdo.	do estudante e futuro profissional	com muito cuidado para que não fujam daquilo que realmente deve ser tratado.
<b>23. Quais características devem estar presentes no currículo de um curso de graduação em Direito adequados aos dias atuais?</b>	Associação teórica-prática	Um currículo atento aos principais campos de atuação da ciência jurídica, mas sem que esta preocupação o torne meramente profissionalizante. Ademais, deve haver flexibilidade para que o estud. oriente sua grade curricular, afora as disciplinas básicas, para suas áreas de interesse.	As disciplinas ministradas devem estar relacionadas ao momento atual da nossa existência.	a constitucionalização do currículo, a vinculação teoria prática e a obrigatoriedade de praticar o direito para apreensão da função social do acadêmico.	Integrar pesquisa ensino e extensão	Um curso de direito mais dinâmico, prático, voltado as necessidades atuais, que ensinem os estudantes a empreenderem, e o completem em todos os sentidos necessários a boa formação do profissional do direito, desde o conhecimento jurídico, até que saibam ao menos ler e falar a linguagem técnica.
<b>24. Tens tido possibilidade,</b>	Não Procurando instigar no	Não Há rigidez	Não	Não como disse, há um	Sim	Não Já propus numa das

<b>juntamente com seus colegas, de oportunizar esse currículo aos estudantes?</b>	aluno a associação do conhecimento teórico com a experiência de vida e profissional dos alunos, oportunizando aos mesmos visualizar na prática, com estudos de casos, sobre o que leciona a teoria e como, não raro, dissociadas encontram-se a prática da teoria.	curricular que não permite o direcionamento pelo discente de sua área de interesse		certo descaso por muitos colegas o que dificulta um trabalho coletivo. Exemplificativamente , no período de provas do 3 bimestre, a sexta série que não teve período de provas só teve durante TODA a semana 2 aulas, comigo	-	reformas um curso mais dinâmico, prático, modular, com conteúdos associados, que proporcionasse aos estudantes realmente um aprendizado em todos os setores que não só o jurídico. A avaliação dos membros da comcur, na época foi de que era ótimo, mas impossível que os professores se adequassem... eu me adequiei ao que eles queriam. O continuísmo.
<b>25. Compromisso político e competência técnica na ação do profissional do Direito podem ser considerados como:</b>	Desarticulados	Diretamente relacionados	Desarticulados	Diretamente relacionados	Diretamente relacionados	Desarticulados
<b>26. Como acredita que o tema abordado acima possa ser focalizado na (s) disciplina (s) que trabalhas?</b>	Através de uma visão social da disciplina, como ramo do conhecimento em que o indivíduo deixou de ser o centro do estudo e do foco da proteção, sendo	Com a transmissão dos valores fundamentais do Estado de Democrático de Direito, postos na	Não tenho idéia	Entendo compromisso político não sob o enfoque partidário, mas sob a ótica da função social do direito, que deve promover a mudança	Colocando o tema em pratica	Através de uma visão crítica do conteúdo

	inserido em seu lugar a sociedade	Constituição, bem como com a advertência sobre a flexibilidade do discurso jurídico, que deve ser usado para implementar aqueles valores, efetivamente.		do status garantindo a igualdade. Não há como se faz isso sem competência técnica. Daí porque acredito que o papel do professor não é impor SUAS ideias, mas apresentando TODAS AS IDEIAS, incentivar o aluno a formar posição própria.		
<b>27. Para ti, o que representa, na prática, relação universidade-comunidade?</b>	Tornar prática a pesquisa acadêmica na vida ordinária das pessoas	O real aproveitamento do conhecimento produzido na Universidade pela comunidade, seja por ações de extensão, seja pela pesquisa	A universidade deve estar em sintonia com a comunidade na qual está inserida e participar diretamente das atividades desenvolvidas no seu âmbito, independentemente de questões políticas ou partidárias.	Confesso que tenho dificuldade em visualizar esta relação, vejo ainda como coisas distantes e diante disso não tenho opinião formada.	Através de ações sociais e através de projetos de extensão.	Com o que existe hoje? Nada, apenas um conjunto de atividades extensionistas sem nexos casual, sem contexto, com resultados muito pequenos. A comunidade é um campo muito grande que poderíamos aproveitar, mas infelizmente não existe comprometimento por parte dos servidores. Exemplo: SAJ que não funciona.
<b>28. Acredita que o curso de</b>	Não Porque o curso, na prática, busca a formação	Sim - Por quê? O ensino do direito, por	Sim Acredito que qualquer curso deve	Sim respondo a questão a partir do pós proposto	Sim Trabalha efetivamente em	Não Não há um ensino crítico. Despeja-se



<b>graduação em Direito, da FURG, tem proposta/compromisso com a formação de um profissional-cidadão?</b>	do acadêmico em seu cunho social, tornando-se um curso cada dia mais 'preparatório' para concursos.	excelência, compreende a transmissão de valores de cidadania, é dizer, as prerrogativas e deveres do indivíduo em face do Estado e da sociedade. Todo o Curso de Direito tem esta proposta/compromisso, sendo de difícil avaliação os resultados especificamente quanto ao ponto	ter esta preocupação, mormente o curso de Direito.	no colegiado que tem a vinculação estreita com o direito constitucional, base de toda a teoria do direito e fixador dos direitos e garantias individuais. Apesar disto acredito que algumas condutas são insitas do aluno, fazem parte de sua formação familiar ética e não podem ser apreendidas em sala de aula.	projetos sociais e com extensão.	conteúdos aleatórios. Não se exige, todos passam. Quem entra e não enfrenta dificuldades pessoais no meio do caminho sai, não porque estudou, mas porque nunca rodou. Não existe compromisso dos professores com o processo de aprendizagem.
<b>29. Atuas em alguma linha de pesquisa?</b>	Sim Direito privado	Sim Direito Público	Não	Não	Sim Direitos humanos e sociais	Sim Direito de Família. A socioafetividade e seus efeitos na família. Homoafetividade e seus efeitos jurídicos.

<p><b>30. De que forma a(s) pesquisa(s) que realiza interfere(m) em tuas atividades de ensino?</b></p>	<p>Formando massa crítica</p>	<p>A pesq. jurídica é fundamentalment e bibliográfica. A cultura jurídica do docente enriquece e aprimora a atividade de transmissão do conhecimento jurídico.</p>	<p>-</p>		<p>Diretamente pois pesquisa na prática o que ensino em aula.</p>	<p>Pouco. Não fazem parte de um ponto mais apurado da grade da graduação. Se tivéssemos pós no Direito até que poderia ser melhor aproveitado.</p>
<p><b>31. Realizas atividades de extensão?</b></p>	<p>Não</p>	<p>Sim SAJ/FURG – Assistência Judiciária Gratuita</p>	<p>Não</p>	<p>Sim Na quinta série, em direito do consumidor, anualmente, os alunos ao final da disciplina vão a colégio público falar, numa linguagem jovem , sobre os direitos básicos do consumidor e forma de implementação.</p>	<p>-</p>	<p>Sim Seminários e simulados virtuais em diversas áreas do Direito. No que se refere a extensão presencial, no que diz respeito a realização de cursos, procurei voltar a fazer cursos, palestras e seminários na universidade este ano, mas desisti, ou melhor estou desistindo, pois ainda faltam dois para serem realizados. Primeiro por falta de apoio da comunidade a quem se destina, colegas professores não prestigiam, alunos que são os destinatários, não tem interesse algum.</p>

						Segundo por falta de interesse da própria instituição em algumas situações, como ao Reitor se negar a receber ou ir ao encontro de autoridades convidadas, e terceiro, porque cansei de ter de pagar a vinda das pessoas com o meu dinheiro.
<b>32. De que maneira elas auxiliam tua prática pedagógica?</b>		A atividade de extensão realizada conta com a presença constante de alunos do último ano do curso. Desta forma, é possível colher, já nesta fase do curso, os principais problemas na formação do discente, bem como os que tiveram melhor resultado.	-	Fazendo a aproximação da sociedade com o direito, e permitindo ao aluno perceber sua responsabilidade social	-	<b>NENHUMA</b> , os alunos não tem interesse algum. É fantasia acreditar que ajudam em algo. Professores muito menos
<b>33. Qual tua opinião sobre as finalidades da Educação Superior dispostas no art.</b>	Dependendo de qual o objetivo do curso superior, é possível que sim. Veja: existem dois tipos de cursos superiores de Direito,	A norma busca orientar a formação de uma massa crítica nacional, capaz de produzir e	Não tenho condições de opinar sobre o assunto.	Entendo que são uma síntese de tudo que foi dito até agora, refletindo o IDEAL ACADÊMICO.	-	<b>Desconheço o dispositivo</b>

<p><b>43, itens V e VI, da Lei nº 9.394/96, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional?</b></p>	<p>que são os cursos voltados à formação de massa crítica, pontualmente os cursos das universidades públicas e os cursos voltados à formação profissional destinada ao mercado de trabalho. Os objetivos dos incisos V e VI do art 43 da LDB parecem ser atingidos, ao menos objetivados, nas universidades públicas, enquanto que o norte nas privadas é focado tão somente na formação profissional, não preocupando-se com a formação acadêmica e estímulos à academia e ao academicismo</p>	<p>disseminar conhecimento qualificado, fazer ciência e tecnologia, além de elevar o nível sócio-cultural de uma maneira geral. Esse é, efetivamente, o objetivo de uma instituição de ensino superior.</p>				
<p><b>34. Consideras que o atual Curso de Graduação em Direito, da FURG, cumpre essas finalidades?</b></p>	<p>Em parte Porque busca a formação de massa crítica com estímulo à academia e ao academicismo, todavia, esse não é o norte, muitas vezes, buscado pelo acadêmico que pretende, tão somente, o implemento de uma condição ao ingresso no mercado de trabalho que é a graduação superior</p>	<p>Em parte O desempenho do Curso não consegue ultrapassar o problema de formação de base dos discentes, nem o contexto sócio-cultural em que se inserem, que não privilegia a disseminação de valores eticamente</p>	<p>-</p>	<p>Em parte Repito que o papel do professor é fundamental para implementação destes objetivos. Se ele assume um papel de mediocridade a finalidade com certeza não saíra do papel.</p>	<p>- -</p>	<p>Não Como deixei claro acima e sempre o deixo, não cumpre. Não há comprometimento de ninguém para tal.</p>

		fundados, nem estimula a formação de uma consciência crítica.				
Consideras que no curso de graduação em Direito, da FURG, estão sendo atendidas as disposições legais?	Em parte Porque busca a formação de massa crítica e em parte tal objetivo é alcançado	Não Não há, efetivamente, educação ambiental, nem os valores a ela correlatos são disseminados com consistência.	-	Em parte. Entendo que a educação ambiental é o incentivo a formação crítica, social que provoque a transformação e ao mesmo tempo o permita interagir com o meio em que está inserido. No entanto muitos colegas que educação ambiental é aptidão pra dar aula de direito ambiental. Apenas esse argumento é suficiente para comprovar que muita gente não sabe NADA de educação ambiental, sequer os alunos, e trabalhar sozinha é muito complicado, para não dizer quase inviável.	Sim -	Não Não existe nada neste sentido. Apenas os professores que se envolveram no curso de mestrado e doutorado em educação ambiental sabem o que ela significa.

<b>36. O que entendes por Educação Ambiental?</b>	Basicamente como ramo do conhecimento que busca o desenvolvimento sustentável de maneira ampla da sociedade, com utilização de todos os recursos de maneira racional.	A transmissão do conhecimento afeto à preservação, promoção e cuidado do meio ambiente, em suas diversas facetas.	Não tenho conhecimento técnico desta disciplina, porém como cidadão imagino que a mesma deva trabalhar com valores relacionados com a qualidade de vida de nossas comunidades, o futuro do nosso planeta, desenvolvimento de meios de produção que não agredam ao meio ambiente, etc.	Como dito acima entendo que a educação ambiental é o incentivo a formação crítica, social que provoque a transformação e ao mesmo tempo o permita interagir com o meio em que está inserido	Respeito ao meio ambiente	É muito amplo para definir em poucas palavras, mas educação ambiental para mim deveria ser a educação para o todo, já que cada um dos conjuntos de microsistemas é um ambiente.
<b>37. Consideras que trabalhas a Educação Ambiental na(s) tua(s) disciplina(s)</b>	Sim Buscando demonstrar ao aluno que o direito privado não pode ter como norte de interpretação tão somente o ser individual, mas que, focado nos princípios constitucionais contidos nos arts. 1º, III e 3º, I, CF/88, há de buscar a ressocialização do direito, com a repersonificação das relações, como forma de possível desenvolvimento racional da sociedade e do ser individual enquanto integrante de uma célula social.	Não	Não		Sim Na tributação extrafiscal	Não
<b>38. Recebeste</b>	Não	Não	Não		Sim, na própria,	Nunca. Mas posso

<p><b>alguma orientação para trabalhar essa dimensão em tua atividade docente?</b></p>					<p>disposição constitucional em relação a disciplina de direito tributário</p>	<p>dizer que até procurei receber, pois tentei ingressar no curso de pós-graduação, mestrado em Educação Ambiental, mas me negaram o acesso já que ninguém quis ser meu orientador no curso, por questões, pessoais, ideológicas, etc. Alias, naquele curso não se estuda a educação Ambiental, e sim a Educação crítica do Marxismo ao capitalismo, ou da educação ambiental marxista a educação ambiental capitalista. Fora de contexto, de moda, altamente ideológico e sem propósito.</p>
<p><b>39. Consideras que tua prática docente propicia o desenvolvimento das competências e habilidades evidenciadas na disposição acima?</b> Justifica</p>	<p>Sim</p>	<p>Em parte A problematização do conteúdo tende a que o estudante desenvolva a capacidade crítica, a capacidade de argumentação e a interpretação, com uso de</p>	<p>Não Em primeiro lugar, o docente deveria ser orientado, estimulado, enfim, a tomar conhecimento do conteúdo desta disciplina e assim ter condições de participar mais ativamente da divulgação de seu</p>	<p>Em parte falta estímulo ao professor em razão da atitude de total descaso dos alunos, assim como falta formação e orientação pedagógica para implementação Para superar a situação:</p>	<p>Sim</p>	<p>Sim Esforço-me o máximo possível neste sentido, como disse acima.</p>

		terminologia adequada. O trabalho não se desenvolve satisfatoriamente quando não há interesse do estudante, o que se verifica com frequência quando não há vocação para área.	conteúdo.	Uma mudança completa nas exigências docentes e discentes, um novo pensar sobre o serviço público (visto por muitos como um cabide de empregos sem qualquer vinculação a qualidade e probidade no ensino)		
<b>Neste espaço, expõe o que consideras importante, com relação ao tema, e que tenha sido omitido no questionário. Expõe, também, tuas sugestões, reflexões, e outras manifestações que entenderes relevantes.</b>			Eu penso que a FADIR ou a própria FURG deveria provocar esta discussão entre os docentes das outras disciplinas do curso de Direito, para que nós tenhamos condições de debater este assunto com mais propriedade e assim dar uma melhor contribuição na formação dos alunos sobre o tema em comento.		Talvez possa ter uma divulgação maior a educação ambiental, pois a linha mais dogmática não tem o conhecimento efetivo sobre o assunto para poder auxiliar.	Acho apenas que deveríamos rever o curso de direito como um todo, desde métodos, grade de ensino, etc. A Universidade deveria obrigar os professores a reciclagem andragógica (pedagógica) e a reciclagem de conhecimentos, assim como a passarem a ter um compromisso institucional, que não existe. Eu Tb não o tenho mais.



## APÊNDICE E - Síntese das entrevistas

### ENTREVISTA - SÍNTESE DAS RESPOSTAS - UM EXEMPLO

	P 1	P 2	P 3
1	<p>Partindo da análise de Educação Ambiental não vinculada a meio ambiente, mas sim ao ambiente que inserido tanto o docente quanto o discente no ensino jurídico em geral, eu acho que nós temos hoje uma visão do Direito voltada para a ambiência social, principalmente na área do Direito Privado em que nós paramos a leitura hermética e fechada do Direito Privado, para uma sobreposição ao interesse social e por consequência ao ambiente, não permitindo mais a análise privada das relações pessoa/pessoa, pessoa/coisas e sim em virtude da análise comportamental desse ser inserido no ambiente em que vive, e isso é o que eu, particularmente, tenho notado bastante isso, que é a doutrina em Direito Privado e isso a gente vê, tem se destinado bastante a isso da análise, da interferência do ser/no negócio, do negócio/no ser, as influências que o indivíduo sofre e que pela, pela, pelos efeitos do negócio jurídico de Direito Privado e as influências, que este meio ambiente, que está ambiência interfere no ensino jurídico né, isso tem sido bastante presente, bastante notado, particularmente na questão dos princípios básicos da Constituição, a repersonificação do Direito Privado, a despatronização das realizações, e no Curso de Direito da FURG, particularmente nas cadeiras de Direito Privado, a gente tem notado bastante essa mudança, essa nova leitura do Direito Privado, particularmente Obrigações eu noto, e na formação também lá no Direito em geral, na parte em geral do Direito Civil também a gente nota bastante isso, isso é bastante presente sim, acho que poderia ser mais, acho que a evolução ela é gradativa, mas a gente está um pouquinho aquém do que poderia estar, mas dentro, acho, de uma normalidade, sem problema nenhum.</p>	<p>Eu não tenho notícia da Educação Ambiental especificamente no ensino jurídico. Há o Direito Ambiental, certo, e especificamente no Curso de Direito da FURG, nós temos o Direito Ambiental e havia uma cadeira, se eu não me engano lecionava o professor Filomena, que era oferecida para o Direito que tinha uma relação com a questão ambiental, né ? mas especificamente a Educação Ambiental, que eu vejo como uma pretensão de desenvolver uma consciência ambiental, isso nós não temos.</p>	<p>Com o meu conhecimento em relação a Educação Ambiental é muito pequeno, uma porque eu sou professor de 20 horas,e até então eu participo com mais efetividade nas atividades da FURG, mas eu não posso deixar de reconhecer que essa... Se fala muito em questões de meio ambiente, né ? isso é um problema global e eu acho que a FURG, se está proporcionando aos seus esse curso de Mestrado e de Doutorado em Educação Ambiental, eu acho que o Direito, o Curso de Direito, não poderia ficar à margem dessa situação, ou seja, isso deveria também fazer parte do Projeto Pedagógico, não sei se faz , se é optativa ou se é obrigatória. Mas eu acho, enfim, que pela importância da questão ambiental, entendo assim de negócios, de economia, de globalização, eu acho que o assunto de Educação Ambiental é importante.</p>
2	<p>[...] grande parte desse aluno ele não está preocupado com esse perfil político pedagógico da Instituição; ele quer fazer a faculdade ter a sua graduação, porque dali ele vai fazer concurso [...]eu procuro chamar a atenção: olha tu não vais ser um bom profissional pessoalmente, por consequência, para o meio ambiente, para a sociedade, para o todo, se tu não fores uma pessoa voltada, aquela situação, tu tens uma vocação para uma</p>	<p>Eu não conheço especificamente. Aliás, o que eu tenho notícia das disposições legais de cabeça ,assim, é do dever de promover uma educação, uma consciência ambiental, como inclusive posto na Constituição; que é dever de todos, e me parece que não atende ainda as exigências da realidade social e do cuidado com o meio ambiente. Nós, a nossa consciência ambiental, ela acaba vindo por outros meios, por outros meios: mídia, trabalho de ONGS, e a</p>	<p>É, para mim fica difícil opinar, porque eu não tenho conhecimento daquilo que está previsto no Projeto Pedagógico, então para mim ficaria difícil eu tomar uma posição, porque seria um mero “achismo” dizer que eu acho, porque eu não conheço realmente o perfil exigido para o Projeto Pedagógico da FURG.</p>

	<p>determinada área se tu não exercitares a tua vocação, tu vais ser um frustrado e sendo frustrado automaticamente aquele deslumbre inicial que tu terias com o teu cargo, com a tua formação ela sucumbe, e acho que realmente a gente tem essa divisão da realidade do projeto social, não sei eles me parecem estar um pouco dissociados, eu não sei se algo que eu sinto, ou se a realidade [...] uma coisa que me preocupa essa insatisfação, essa falta de objetividade do académico de Direito, e eu me preocupo o quanto isso importa na formação dele lá adiante, o que essa formação dele na graduação vai se traduzir nele formado. Então me preocupa isso, me preocupa muito da realidade, de sua dissociação que ocorre naturalmente dele, enquanto académico, com a nossa política, com essa proposta pedagógica.</p>	<p>própria cultura que hoje, está se elevando em relação ao meio ambiente; mas uma Educação Ambiental formal, especificamente nós não temos.</p>	
3	<p>Eu acho que sim, eu acho que sim, mas eu acho que aí teria um outro condicionador que é importante a gente pontuar: não estaria no momento de nós focarmos efetivamente a análise do ingresso na Universidade? Porque que eu falo isso, porque hoje nós temos o norte do ingresso do aluno no Curso de Direito na FURG, porque, porque é um bom curso, é um curso tradicional, é um curso histórico, e principalmente porque é de graça; então não adianta, vamos ter uma política pedagógica, uma política voltada à estrutura do Curso, voltada ao ecossistema costeiro. Aí eu te pergunto: Nos últimos 10 anos quantos profissionais formados na Universidade que estão trabalhando no ecossistema, com a política voltada ao ecossistema? Então eu acho que a gente, se pudesse por ventura, efetivamente, o nosso norte é esse, nós trabalhar em cima dessas diretrizes o aluno que quiser vir pra cá vai trabalhar em cima dessas diretrizes, nós não temos como fazer isso no Curso de Direito, nós não estamos conseguindo fazer isso no Curso de Direito. Embora a gente tenha essa vocação para a política eco costeira, tudo, mas a gente não consegue, eu particularmente não vejo isso, da gente conseguir tornar isso de uma meta para algo efetivo, talvez a Educação Ambiental destinada para isso seria uma análise secundária com certeza, bom se a gente conseguisse focar o perfil do nosso ingresso para esse tipo de trabalho, esse tipo de pesquisa; bom, a Educação Ambiental, então, seria alguma coisa bastante receptiva [...] tu não vê aluno que seja vocacionado, isso raramente tu encontra: aluno que seja vocacionado para esse tipo de atividade. Se a Educação Ambiental teria? Acho até que teria, acho até que teria, mas acho que nós teríamos que mudar, nos temos que fazer uma análise anterior a isso.</p>	<p>Sem dúvida. É difícil se trabalhar, por exemplo, com o Direito Ambiental ou o Direito Urbanístico, apenas com o conhecimento da técnica jurídica se a gente não tiver por trás uma noção das, dos objetivos finais, que são procurados, que são de preservação do meio ambiente. Então, só o conhecimento da técnica que se dá no Direito Ambiental ele pode nos permitir compreender a legislação e alguns princípios e tal, mas nós não vamos por esse meio chegar às finalidades que estão por trás disso.</p>	<p>Fico prejudicado em função da pergunta anterior tá? mas porque eu desconheço o perfil do projeto, o perfil do aluno que consta no Projeto Pedagógico. Eu estou dizendo, assim, que falando genericamente eu acho que o assunto é importante para o Curso, agora, a questão da sua colocação dentro do... é que eu... por não ter um maior conhecimento [...]</p>
4	<p>Não, não, não me possibilita, não. Porque que não me possibilita?</p>	<p>A minha formação como docente não, a minha formação como</p>	<p>Eu acho que em cada, eu acho que em cada ramo do Direito,</p>

	<p>Porque, veja bem, se eu fizer a análise dentro do que eu estudo para dar aula, o que eu estudo é a doutrina atual, a legislação atual e ela por mais que eu procure adaptar a realidade ela não deriva da minha formação docente, ela deriva da minha formação profissional extra academia. Então, porque tu entendes, porque tu entendes, por exemplo que o contrato hoje deva ter uma nova visão social, porque é essa a leitura que a gente faz do mundo, da sociedade aqui fora e não é a doutrina, não é a academia que está me dando essa condição, não foi isso, muito pelo contrário, muito pelo contrário, a minha docência, a minha advocacia é fundamental para o meu aprimoramento tanto profissional, quanto acadêmico, e isso talvez seja uma outra condicionante, uma outra análise que tenha sido feita, ou seja, da condição de alguns profissionais exercitarem a prática profissional para, como condição de dar aula. Não sei se todos os profissionais sentem necessidade, se todos os docentes tem necessidade, eu tenho necessidade, eu hoje não conseguiria dar aula sem ser professor, não conseguiria, não conseguiria, eu preciso da minha vida acadêmica e acho que a minha grande contribuição para minha interpretação do mundo, para minha interpretação social ela vem da minha vida profissional e não da minha vida acadêmica.</p>	<p>peessoa poderia, né ? Até porque eu tenho interesse na questão ambiental, por todos os meios que a gente recebe, principalmente porque eu tenho muitas relações com o pessoal da área da ciência da natureza e tal, mas isso sim, mas como formação formal não teria como trabalhar nesse sentido.</p>	<p>e o meu é um Direito muito pragmático, Direito, eu acho que cada ramo do Direito se poderia falar alguma coisa sobre a questão ambiental, porque, por exemplo, falando em Direito Tributário, que significa a questão do comércio exterior, em que o Estado exerce o papel de proteção a economia, de proteção a saúde no sentido de impedir que drogas nocivas entrem no Brasil, e isso é importante, e as pessoas não sabem dessa função da Receita Federal, que é uma função de Estado, que trata de questões ambientais [...]a título de esclarecimento, acho que a questão ambiental poderia ser encaixada nesse contexto, no caso do comércio internacional.</p>
5	<p>Bom, o que eu busco sempre é que o aluno esteja interado do que ocorre no mundo jurídico, que ele tenha acesso à informação jurídica, a mais, na mais ampla forma possível e da maneira mais rápida possível; que a informação que o aluno tenha, seja a informação mais atual. Bom, como é que eu faço isso? Eu incentivo o aluno à pesquisa doutrinária na internet. A internet tem 50% coisas úteis, 50% coisas sem utilidade alguma; até para que se saiba o que é útil e o que não é útil ele vai ter que acessar. Então, acho que essa obrigação que eu pretendo colocar no aluno é fundamental; outro feito que eu acho importante no meu trabalho, que me ajuda nessa atividade da prática docente, é o fato de querer que o aluno leia a mais do que ele está lendo. Quando eu chego nos 3 meses, metade do 1º bimestre, que eu pergunto para o aluno qual é a literatura que ele está utilizando, normalmente ele me menciona a doutrina [...] , alguns livros de doutrinas que são indicadas no início do ano e tal; não sei se eventualmente ele trabalha com aquilo ou se ele fala que trabalha com aquilo para agradar o professor, enfim, aí, bem, eu disse e isso é o mínimo e o mais, mas eu não estou lendo porque não está dando tempo; tempo é uma questão de administração. Então nós temos que partir para outra situação [...]que tu leias um artigo em um jornal, que tu leias alguma coisa, porque, porque isso é mundo, isso é ambiente, isso é o que te cerca, isso é que te traz de informação, influencia na tua formação profissional e pessoal, e</p>	<p>O que eu vejo que é algo que, que é diferencial na maneira como os alunos percebem e se interessam pelas coisas é uma constante inter relação da questão teórica com a prática; tu dar um enfoque de realidade para aquela abstração que é o Direito. Então, tu estas sempre contextualizando aquilo que tu ta lecionando com questões principalmente atuais; que se a gente for pegar na realidade sempre que a gente conseguir pescar alguma questão que está ocorrendo para inserir naquilo que a gente está trabalhando, e também fazer com que os alunos não apenas fiquem na condição de ouvinte, mas interajam nessas questões trabalhando em cima e refletindo sem respostas prévias e absolutas, isso me parece que eu destacaria.</p>	<p>Eu sempre digo para os alunos que eu dou aula porque eu gosto né, e já está dentro praticamente da pergunta seguinte. Mas eu sempre aprendi a dar aula em sala de aula, porque eu não fiz nenhuma, eu não tenho nenhuma formação pedagógica, eu não me considero professor, e sim um técnico que dá aula, então tive, claro, dificuldade; tive e tenho as vezes sobre o ponto de vista pedagógico. Dificuldade, assim, não de falar, me expressar, mas assim, elaborar uma prova corrigir uma prova, fazer uma atividade fora de sala de aula, isso para mim é uma coisa difícil; difícil porque, porque eu não fui preparado pedagogicamente, para fazer, para manter uma atividade de tipo de extensão, de uma coisa assim, que saísse um pouco da rotina. Infelizmente não faço mais do que isso porque não me acho em condições.</p>

	<p>aí, por consequência, tu fazes um feedback para o teu conhecimento jurídico, o que aquilo é importante e deixa de ser importante. Então, eu acho que isso é uma coisa muito importante é fazer com que o aluno esteja inserido na sociedade, na ambiência em que ele vive, e isso tanto em um plano de tempo quanto em um plano geográfico, ou seja, quem é a comunidade que te acolhe, qual é a comunidade que te cerca, quais são os teus limites quanto essa comunidade, quais são as tuas expectativas com referência a essa comunidade, e o que essa comunidade representa pra ti e qual é o retorno que tu vais dar para ela e segundo, saber que isso seja uma leitura feita de uma maneira bastante atual, né? bastante atual. Ou seja, é hoje, o que tu estas precisando da sociedade hoje, e o que a sociedade está precisando de ti hoje, aí essa inserção do aluno é uma coisa que eu procuro praticar muito, muito... o que está decidindo tal tribunal, qual é a posição da doutrina, o que é que está acontecendo assim, o que está se falando a respeito disso; acho que isso é muito importante, isso é uma coisa que eu procuro sempre, sempre estar praticando com o aluno.</p>		
6	<p>Porque eu sou um eterno curioso; eu acho que a curiosidade é uma coisa muito importante [...] a questão da curiosidade, e eu acho que isso é uma coisa que me instiga e me faz ser professor porque, porque eu não consigo me conformar para dar hoje em aula o que eu dei na semana passada; se eu der uma aula de manhã eu vou ver alguma coisa para melhorar a aula da noite e vice-versa. Então, é uma coisa que está sempre me ajudando, sabe, essa minha curiosidade; eu me considero professor porque eu sou curioso e eu gosto de transitar nessa curiosidade, pelos meus alunos. Essa troca de informação, de conhecimento é uma gratificação que eu tenho enquanto professor que também é um estímulo, é ver a formação do acadêmico, acompanhar quando ele entra, quando ele está lá no meio, quando ele sai e algum tempo depois quando ele sai, e no que ele se tornou; acho que isso é a maior gratificação que a gente tem.</p>	<p>[...] eu sou uma pessoa que gosto de estudar muito e me vejo puxado a estudar muito principalmente pela exigência e pelo encantamento que está ali, transmitindo e recebendo, também, dos alunos e principalmente pelo fato de que a gente convive. O que mais me encanta, na verdade, é a convivência com muitas inteligências, ali, dos alunos, né? que a gente descobre talentos, a gente descobre pessoas realmente interessadas e isso que acaba nos levando mais a estar cada vez mais preocupado em desenvolver, a se desenvolver na atividade.</p>	<p>Porque eu gosto da disciplina que eu dou aula, eu tenho experiência, uma longa experiência profissional nessa área de Direito Tributário, e é por isso que eu me considero professor: porque eu gosto de dar aula.</p>
7	<p>Eu sempre procurei utilizar os mínimos recursos possíveis da Instituição, porque por questões de princípio acho que se a Instituição puder me ajudar, me ajuda, se a Instituição não puder me ajudar, não me ajuda; se eu tiver condições de buscar, eu busco, enfim, mas todas as vezes que eu consegui, seja uma coisa da Instituição, eu sempre tive pleno respaldo quanto a isso na minha formação docente, não há problema algum. O que eu faço para consolidar é o estudo constante; não tem como, Direito a gente exercita e aprende, aprende exercitando né, isso é uma coisa</p>	<p>O estudo constante, o estudo constante e na carreira docente né? É uma questão de carreira que eu vejo, e não pode ser feito uma carreira docente, certo? no meu modo de ver, e em todas as outras públicas, que não sejam dado estímulos para o aperfeiçoamento; a carreira docente talvez seja a única em que tu tenhas estímulo, daí, eu estou falando estímulo remuneratórios pelo aperfeiçoamento [...] Através de estudos, pós graduação, que áreas? uma área específica. [...] Eu acho que não pode haver uma flexidez no sentido por exemplo, essa área é. Nós temos hoje em Rio Grande um pólo</p>	<p>[...] eu procuro me atualizar, eu compro livros, eu ganho livros das editoras, para ler, para formar minha convicção para indicar e para passar para os alunos, eu sempre procuro participar de eventos, de seminários, de congressos relacionados com a minha matéria [...] eu vou nesses eventos, e eu já ia quando trabalhava na Receita, visando o meu crescimento pessoal mas também, mais do que isso, visando compartilhar o conhecimento com os alunos que é uma coisa que a Instituição para mim, em relação ao meu, né, nunca se</p>

	<p>que está sempre constante: tu estás trabalhando o dia-a-dia isso está te servindo na tua vida e aí tu vais aprendendo na academia, e a formação na tua vida, e a academia interfere na tua vida; é claro que a gente tem, eu tenho uma preocupação muito grande e isso é uma coisa que eu já objetivei a algum tempo é a questão, de não me permitir que eu me torne alguma coisa estanque, aquela coisa: porque eu conheço, porque eu trabalho e aquilo eu faço assim, aqui há 10, há alguns anos, eu vou fazer assim, daqui há 10 anos vou continuar fazendo assim. Não, em hipótese alguma eu me permito fazer isso, eu acho que eu preciso ter alguma formação a mais. Então, 1 ou 2 vezes por ano eu saio, vou fazer um curso, vou fazer alguma coisa, porque isso é da formação; então, a atualização constante, mesmo que eu vá para uma palestra, para um seminário, para um congresso, e eu dali extraia uma frase que alguém disse, para mim aquilo já é fundamental, eu acho que aquilo é a eterna formação. Então, é o que a gente, o que eu particularmente me dedico, assim eu estou sempre procurando vê gente, falar, ouvir gente falar, tudo isso é natural.</p>	<p>naval, por exemplo, então talvez fosse o caso de captar essa necessidade momentânea e trabalhar em cima disso, né ? E a gente, e trabalhando de acordo com o que as realidades, os contextos de uma determinada área vão permitindo.</p>	<p>preocupou comigo, eu é que tenho que me preocupar em crescer, aprender mais coisas para poder transmitir aos alunos, então eu vou continuar fazendo isso, pretendo ainda fazer o curso de Mestrado, se não na área do Direito vai ser na área da Administração, porque eu tenho formação contábil também; mas eu é que estou buscando isso, né ?</p>
8	<p>[...] acho o teu trabalho muito importante para a gente poder ter uma idéia do que tu estás propondo; fazer uma leitura depois, até para ver se o que eu estou falando é uma coisa isolada, se é um sentimento individual ou é um sentimento coletivo, e se é um sentimento coletivo o que que a gente tem que fazer para mudar, porque daqui a pouco tu tens “n” posições que são completamente diferentes entre si; isso é uma questão muito preocupante, eu me preocupo muito com isso, né ? Me preocupo mesmo, com o ambiente da gente, com o que que a gente faz. Eu estou, eu dou aula a 13,14 anos, mas como professor efetivo na Universidade há 6 anos, tenho muito tempo de docência pela frente, sabe, eu não quero chegar daqui há 10, 15 anos ou daqui há 20 anos, está na mesma situação, eu acho que alguma coisa tem que evoluir, né ? Eu acho que o teu trabalho vai possibilitar isso: que a gente consiga ver a mesma situação.</p>		