



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

SCHIRLEY HERITT

**DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO
DE DIREITO:
SABERES E PRÁTICAS**

LONDRINA
2012

SCHIRLEY HERITT

**DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO
DE DIREITO:
SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a Dr^a Neusi Aparecida Navas Berbel.

LONDRINA
2012

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

H548d Heritt, Schirley.

Docência da disciplina de Psicologia no curso de Direito : saberes e práticas
/ Schirley Heritt. – Londrina, 2012.

108 f. : il.

Orientador: Neusi Aparecida Navas Berbel.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2012.

Inclui bibliografia.

1. Ensino superior – Metodologia – Teses. 2. Abordagem interdisciplinar do
conhecimento – Teses. 3. Currículos – Avaliação – Teses. 4. Advogados – Formação
profissional – Teses. I. Berbel, Neusi Aparecida Navas. II. Universidade Estadual de
Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação
em Educação. III. Título.

CDU 378.147

SCHIRLEY HERITT

**DOCÊNCIA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE
DIREITO:
SABERES E PRÁTICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito final
para obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Neusi Ap^a. Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Maura Maria Morita Vasconcellos
Universidade Estadual de Londrina

Dr. Celestino Alves da Silva Junior
Aposentado pela UNESP – Marília /SP

Londrina, _____ de _____ de 2012.

À Deus, meu sustento nessa caminhada.

Ao meu filho, Vinícius.

Pela compreensão e paciência.

À minha mãe.

Exemplo de vida e superação.

AGRADECIMENTOS

À Deus, só Tu sabes como cheguei até aqui. Obrigada por ter acreditado em mim, mesmo quando tudo parecia impossível. Tua mão me sustenta e me faz ultrapassar meus limites.

À minha orientadora Prof^o Neusi, obrigada por ter compartilhado comigo seus conhecimentos, mas sobretudo pela sua amizade e paciência. Espero poder refletir, na minha trajetória pessoal e profissional, os exemplos de competência, de ensinamentos e orientação que demonstrou durante esta trajetória.

À professora Claudia Chueire, querida amiga e pastora, sua força e estímulo foram imprescindíveis.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado em Educação da UEL, vocês foram fundamentais neste processo.

Às minhas amigas de fé. Vocês fazem parte desta história. Vamos colher os frutos juntas!

Cândice, amiga de todas as horas. Obrigada pela ajuda e por estar sempre presente nos momentos de tribulação.

Filho amado, pelas vezes que suportou minha ausência e porque estava sempre ao meu lado me fortalecendo com seu amor.

Porque assim como os céus são mais altos do que a terra, os meus caminhos são mais altos do que os seus caminhos, e os meus pensamentos mais altos que os seus pensamentos.(IS:55-9)

HERITT, Schirley. **Docência da disciplina de Psicologia no curso de Direito: saberes e práticas**. 2012. 109 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

RESUMO

Analisa-se, no presente estudo, as características da atuação pedagógica de docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas possíveis implicações para a formação dos alunos. A pesquisa foi orientada pelas cinco etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez. Como consequência da Observação da Realidade, primeira etapa dessa metodologia, elegeu-se o problema a ser investigado: Quais as contribuições da disciplina de Psicologia para a formação dos alunos de Direito, levando em consideração saberes e práticas docentes? Uma reflexão mais detalhada remeteu à necessidade de discussão de três Pontos-Chave: quais as características do ensino de Direito no Brasil a partir da Resolução CNE/CES nº 09 de 2004; saberes docentes e sua utilização na disciplina de Psicologia nos cursos de Direito e, por último, saberes e práticas pedagógicas da disciplina de Psicologia no curso de Direito, na percepção de alunos e egressos. Tais aspectos foram tomados como referência para a etapa de Teorização, para cujo desenvolvimento, buscaram-se subsídios na literatura, legislação específica e por meio de uma consulta a docentes, alunos e egressos. Torna-se evidente que a crítica ao tecnicismo e dogmatismo, que historicamente imperam nos cursos de Direito, é verdadeira quando se enseja um ensino problematizador que leve o aluno ao alcance do perfil de graduando disposto na Resolução CNE/CES nº 09 de 2004. Para o alcance dessa formação, verificou-se que o ensino jurídico deve romper com as barreiras da autossuficiência, tendo em vista um ensino integrado. A relação entre a Psicologia e o Direito é uma questão essencial ao desenvolvimento do conhecimento jurídico e à formação de profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas. Para enfrentar esses desafios, foram sugeridas algumas hipóteses de solução para serem implementadas. As ações propostas, quando divulgadas, poderão contribuir para estimular docentes a reverem suas práticas pedagógicas; valorizar saberes e implementar ações que visem à formação de educandos capazes de refletir sobre seu papel na sociedade. O resultado do trabalho será divulgado para todos os participantes da pesquisa, discentes, egressos, docentes e Coordenação dos cursos de Direito das IES envolvidas. Este compromisso assumido pela pesquisadora corresponde à Aplicação à Realidade, última etapa da metodologia empregada. A disciplina de Psicologia é capaz de contribuir para humanizar o ensino de Direito. E o trabalho do professor na disciplina de Psicologia no curso de Direito, que envolve seus saberes e práticas pedagógicas, pode ser um dos caminhos para atingir esse fim.

Palavras-chave: Saberes Docentes. Ensino de Direito. Psicologia Jurídica. Ensino Superior. Metodologia da Problematização.

HERITT, Schirley. **Teaching of Psychology in Law school**: knowledge and practices. 2012. 109 p. Thesis (MA in Education) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

ABSTRACT

This study analyses the characteristics of a Psychology teacher's pedagogic approach and its implications for the formation of Law course students. The research was guided by the five steps of the Problematization Methodology with the Maquerez Arch. As a consequence of Reality Observation, first step of this methodology, the problem to be investigated was selected: What are the contributions of the Psychology discipline for the formation of Law course students, considering the teacher's knowledge and teaching practice? A more detailed analysis led to the need to discuss three Key Points: what are the characteristics of Law courses in Brazil following Resolution CNE/CES n° 09 of 2004; teacher's knowledge and how it is applied in the Psychology discipline for Law courses, and finally, what are the pedagogical knowledge and practice applied to the Psychology discipline for Law courses, as perceived by undergraduate and egress students. These aspects were taken into account in the Theorization phase, for whose development subsidies were sought after in literature, specific legislation and through interviews with teachers, undergraduate and egress students. It becomes apparent that the criticism to the technicality and dogmatism that historically prevail in Law courses is deserved when a problem solving teaching technique is pursued to allow students to reach the undergraduate profile provided for in Resolution CNE/CES n° 09 of 2004. To achieve this formation we concluded that legal teaching must break through the self-sufficiency barriers, taking into account an integrated teaching approach. The relationship between Psychology and Law courses is essential to the development of legal knowledge and the formation of Law professionals capable of understanding the complexity of human relationships. To face these challenges, a few hypothesis of problem solving alternatives were suggested. The proposed actions, once announced, may contribute to stimulate teachers to review their pedagogical practices; to value knowledge and to implement actions aiming at the formation of students capable of reflecting upon their role in society. The result of this paper will be announced for all the participants of the research, undergraduate and egress students, teachers and IES Law courses coordinators involved. This commitment undertaken by the researcher corresponds to the Application to Reality, last step of the methodology deployed. The Psychology discipline is capable of contributing to humanize Law courses. And the work of the Psychology teacher for Law courses, which involves its knowledge and teaching practices, can be one of the ways to achieve this goal.

Key words: Teacher's Knowledge. Law Courses. Legal Psychology. College Education. Problematization Methodology.

SUMÁRIO

PARTE 1 - DAS PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES ÀS DEFINIÇÕES

ESSENCIAIS DO ESTUDO	11
1.1 INTRODUÇÃO	11
1.2 METODOLOGIA.....	17
1.3 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO.....	20
1.3.1 Resgate de Memória de Experiências Vividas com o Tema	20
1.3.2 Contribuições Teóricas Sobre o Tema	22
1.3.3 O Suporte Legal para a Presença da Disciplina de Psicologia em Cursos de Direito.....	24
1.3.4 Problema de Estudo	25
1.4 DELIMITAÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO.....	26
1.4.1 Possíveis Fatores Associados ao Problema de Estudo	26
1.4.2 Possíveis Determinantes Contextuais do Problema.....	28
1.4.3 Pontos-chave do Estudo	29

PARTE 2 - SABERES E PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE DIREITO E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO JURÍDICO

32

2.1 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DE DIREITO NO BRASIL A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CES N° 09/2004	33
2.1.1 Considerações sobre o Ensino Jurídico no Brasil	34
2.1.2 A Resolução CNE/CES N° 09/2004: Questões Pertinentes	36
2.1.3 O Ensino Jurídico: Problemas Atuais	38
2.2 SABERES DOCENTES E SUA UTILIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE DIREITO	41
2.2.1 Categorias dos Saberes Docentes segundo a Literatura Pedagógica	43
2.2.2 Saberes e Práticas Pedagógicas dos Docentes da Disciplina de Psicologia no Curso de Direito	51
2.3 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE DIREITO NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E EGRESSOS	70

PARTE 3 - ELABORAÇÕES FINAIS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO	78
3.1 REFLEXÃO FINAL.....	78
3.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO.....	88
3.3 APLICAÇÃO À REALIDADE.....	90
3.4 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA	92
REFERÊNCIAS.....	94
APÊNDICES	98
APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista Aplicada aos Docentes de Psicologia no Curso de Direito	99
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Professores.....	100
APÊNDICE C - Questões aplicadas junto a alunos e egressos do curso de Direito.....	101
APÊNDICE D - Roteiro de Entrevista aplicada ao coordenador do colegiado do curso de Direito da UEL.....	102
APÊNDICE E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores Colegiado	103
ANEXOS	104
ANEXO A – Resolução CNE/CSE nº 09/2004	105

PARTE 1

DAS PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES ÀS DEFINIÇÕES ESSENCIAIS DO ESTUDO

PARTE 1 - DAS PRINCIPAIS INQUIETAÇÕES ÀS DEFINIÇÕES ESSENCIAIS DO ESTUDO

1.1 INTRODUÇÃO

No mundo moderno, o conhecimento não pode mais ser produzido de forma autônoma e independente. O saber isolado já não encontra vez num mundo marcado pela complexidade das relações. A crise da ciência é uma crise pós-disciplinar. O tempo da solidão epistemológica e das disciplinas fragmentadas deve ser urgentemente repensado, evitando-se assim a abordagem reducionista do ser humano, da vida e do mundo.

A própria crise do pensamento da área jurídica, contemporaneamente, está permeada da crença de que o Direito, segundo Trindade (2004), é uma ciência autossuficiente, que pode desprezar as conexões com os demais ramos do saber. Tal Direito, de cunho eminentemente positivista, procura afastar-se de qualquer reflexão própria das ciências como a Psicologia e a Sociologia. Essa objetividade positivista que o Direito elege como um campo racionalizado e infalível está presente na literatura jurídica e no discurso de professores (TRINDADE, 2004).

Esse radicalismo do mundo jurídico na procura por objetividade científica produziu graves equívocos, permanecendo a busca pela neutralidade, imparcialidade, distanciamento e certeza. Essa lógica, refletida na formação dos cursos de Direito, produz acadêmicos mais preocupados com a técnica do que com as reflexões críticas acerca dessa ciência e da sociedade. Ao agir de modo técnico, isto é, sem referência crítica, o profissional do Direito se limita a atuar tendo em vista apenas o alcance das garantias formais, da certeza jurídica e do império da lei. Ainda hoje o acadêmico tem a certeza de que, para compreender o Direito, é preciso estudar apenas as normas jurídicas, conhecer a sua lógica e seu funcionamento (PASTANA, 2007).

Contraopondo-se a esse paradigma, Rays (1990) afirma que o maior objetivo do sistema educacional é criar meios para a formação de um homem crítico e criativo, independente e competente, que domine um corpo de conhecimentos capaz de refletir a complexidade do contexto social e da ciência, além de contribuir para a libertação de seus semelhantes.

Na tentativa de se tornar autônoma e independente, a ciência jurídica perdeu sua capacidade de diálogo com as demais disciplinas, constituindo-se em um saber cada vez mais fechado, dotado de razão própria. Nas palavras de Fragale Filho (2000, p. 199):

Esse processo refletiu-se no ensino jurídico que, cada vez mais voltado para si mesmo, passou a autoconsumir-se ignorando as contribuições dos demais saberes. A faculdade de Direito isolou-se das demais unidades universitárias, virando-lhes as costas, transformando-se em lugares de reprodução de um saber técnico, sem qualquer espírito crítico. Uma simples análise do currículo mínimo dos cursos jurídicos, no qual preponderam as matérias dogmáticas, reprodutoras da técnica e da prática forense cotidiana, evidencia, aliás, esse isolamento.

Fundamentado numa formação tecnicista voltada ao atendimento das necessidades do mercado de trabalho, o ensino superior de Direito revela uma visão reducionista. Essa compartimentalização epistemológica associada ao tecnicismo proporciona o isolamento do ensino jurídico, permitindo também a proliferação das faculdades de Direito por todo o país. De acordo com Gajardoni (2003), ao invés de apresentarem uma formação humanística consistente, que possibilite ao profissional o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas e sua função nessa sociedade, as faculdades de Direito ainda zelam por uma formação tecnicista de seus alunos, desprezando qualquer tipo de conhecimento extra ou metajurídico e interação com outras áreas de conhecimento.

Nesse sentido, a teoria do Direito deve atender à premência do processo de integração dos conhecimentos sociais. Assim, a convergência entre o Direito e a Psicologia aponta para a construção de um espaço de interdisciplinaridade. Trindade (2004, p. 27) observa:

Parece haver chegado o momento de arrancar a Psicologia do estatuto restritivo de ciência meramente auxiliar do Direito e constituí-la num ramo do pensamento e da aplicação do Direito. Isso exige uma tomada de consciência epistêmica que obriga a criação de um espaço de interlocução, que não é nem metapsicológico, nem metajurídico, mas a um só tempo psicojurídico.

É possível constatar que o Direito e a Psicologia possuem um destino comum - o homem e seu bem-estar. A respeito disso, Sobral Fernández et al. (1994, p. 15) escreve:

A psicologia e o direito parecem dois mundos condenados a entender-se. A psicologia vive obcecada pela compreensão do comportamento humano, enquanto o direito é o conjunto de regras que buscam regular esse comportamento, prescrevendo condutas e formas de soluções de conflitos, de acordo com os quais deve plasmarse o contrato social em que se sustenta a vida em sociedade.

A relação entre a Psicologia e o Direito é uma questão essencial à formação de profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas. Psicologia e Direito têm de relacionar-se porque tratam da conduta humana e dividem o mesmo objeto de estudo. Várias ciências podem compartilhar o mesmo objeto, todos os saberes se dirigem para a pessoa humana, pois a finalidade última da ciência é diminuir o sofrimento humano (TRINDADE, 2004).

Porém, não se pode pensar em educação formal e na interseção entre as ciências sem refletir sobre o objetivo último da educação: a formação de seres humanos. Para tanto, a prática pedagógica do professor, as relações que se estabelecem em sala de aula, num processo ativo de transmissão/ assimilação de um novo conhecimento, devem estar associadas à reflexão sobre os saberes e práticas pedagógicas do fazer docente.

Os professores são profissionais essenciais nos processos de mudança da sociedade. Na verdade, não se pode falar em cidadania sem falar em ensino e considerar o trabalho do professor. No desafio de educar, os professores contribuem com seus saberes, seus valores, suas experiências, nessa complexa tarefa de melhorar a vida em sociedade. A docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. “A identidade do professor é simultaneamente epistemológica e profissional, realizando-se no campo teórico do conhecimento e no âmbito da prática social” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 13).

Para Pimenta e Anastasiou (2002), se, de um lado, os professores [oriundos dos cursos de bacharelado] trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimentos das suas áreas de atuações profissionais, de outro, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Tão pouco as instituições que os

acolhem põem em dúvida sua capacitação. Assim: “dormem profissionais e acordam professores” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 20). Dessa forma, o professor trará consigo um desempenho e saber desarticulados das funções e objetivos da educação superior. Mas, o que significa ser professor universitário? Quais são os saberes que envolvem essa prática?

Tardif, Lessard e Lahaye (1991) observam que o saber docente é um saber plural, constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. Os primeiros têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e aos saberes pedagógicos. Na verdade essas doutrinas pedagógicas subsidiam as concepções sobre a prática educativa, arcabouço ideológico da ação profissional docente, fornecendo algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os saberes das disciplinas são aqueles difundidos e selecionados pela instituição universitária, e que correspondem aos vários campos de conhecimento; os saberes curriculares, os quais a instituição escolar apresenta como aqueles a serem ensinados, são resultado de um processo de seleção cultural ou de transposição didática. Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. "São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser." (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, não se encontram sistematizados: são saberes práticos. "São a cultura docente em ação" (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

Esses autores mencionados, ao realizarem o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica, chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são *para a* e sim *da* prática. Destaca-se também o fato de valorizarem os saberes da prática, deixando esta assim, de ser vista como instância inferior, "errada ou distorcida", para se transformar em núcleo essencial do saber docente.

Em texto de 1999, Tardif aprofunda a análise das características do saber docente, apresentando uma proposta para o estudo da epistemologia da

prática profissional, em que são considerados "os saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 1999, p. 15), avançando na valorização do saber da experiência. Segundo o autor, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes do trabalho e no trabalho. O que os distingue dos saberes universitários é o fato de serem temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano (os alunos).

Nesse sentido, a ação docente não é mera aplicação dos saberes universitários, já que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor. Desse modo, o trabalho educativo exige do professor muito mais do que competência técnica e domínio do conhecimento científico. Ele tem de assumir um posicionamento ético e político, tanto em relação ao que vai ser transmitido quanto em relação à forma de transmissão desses saberes (GOERGEN, 2002).

O professor constrói sua prática no próprio ato educativo. Ao responder às suas inquietações e às perguntas dos alunos ele desenvolve estratégias, faz mudanças, estabelece pequenos ajustes e vai, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, construindo um perfil profissional único e singular. A reflexão do professor deve ultrapassar o significado daquela prática e ir além. Que aluno se almeja formar? Que tipo de profissional/cidadão a sociedade brasileira necessita? A ação educativa proposta colabora para a construção desse profissional?

Em vista de todas essas considerações é que este estudo se apresenta, tendo como **objetivo geral** *analisar as características da atuação pedagógica de docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas possíveis implicações para a formação dos alunos*. Para tanto, ele focaliza nove instituições de ensino superior de Direito na cidade de Londrina e região. Para o alcance do objetivo maior, foram estabelecidos os seguintes **objetivos específicos**:

- 1 Identificar, na literatura, as contribuições existentes acerca da área de ensino psicojurídico¹;

¹ O termo psicojurídico foi adotado por ser comumente encontrado na literatura.

- 2 Reconhecer, na literatura, diferentes tipos de saberes envolvidos na docência;
- 3 Verificar quais são os saberes docentes e práticas pedagógicas predominantes na atuação dos professores da disciplina de Psicologia em cursos de Direito, a partir de sua percepção;
- 4 Analisar a importância que professores, alunos e egressos atribuem aos conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Psicologia em cursos de Direito, relacionando-os com a dimensão humana da prática profissional.

Empreender este estudo justificou-se pela intenção de levantar informações que pudessem contribuir para a formação do profissional de Direito capaz de refletir sobre sua responsabilidade cidadã. Nesse contexto, uma proposta que busque ampliar as fronteiras do conhecimento jurídico, reforçando a necessidade de uma formação integradora, visa encontrar argumentos e condições para superar a massificação do ensino jurídico no Brasil “ainda marcado por uma forte tendência formalista, legalista, tecnicista, burocrática, largamente contenciosa e formadora de operadores jurídicos distanciados e insensíveis às mudanças sociais” (BRASIL, 2005). Em síntese, o estudo que focaliza os saberes e práticas da docência de Psicologia no curso de Direito, justificou-se por se tratar de um campo de atuação extremamente novo que objetiva melhorar a qualidade do ensino jurídico de maneira geral.

Dessa maneira, empreendeu-se este estudo com a intenção de levantar informações, analisá-las, ouvir as partes envolvidas e estabelecer possíveis propostas de ações, que mostrem um caminho a ser seguido. As ações propostas, elaboradas e divulgadas, poderão contribuir para estimular docentes e alunos a reverem suas práticas pedagógicas; valorizar saberes e implementar ações que tenham por fim a superação do tecnicismo acadêmico em busca da construção de educandos capazes de refletir sobre suas ações no mundo.

1.2 METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado para esta investigação se caracteriza como predominantemente qualitativo e tem como referencial a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez.

A pesquisa qualitativa fundamenta-se na existência de uma relação de dinamicidade entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência entre o sujeito e o objeto, um vínculo entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O termo qualitativo implica uma partilha entre pessoas, fatos e locais que constituem objeto de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível (CHIZZOTI, 1991). O pesquisador, em uma abordagem qualitativa, “[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões [...]” (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 247), indo além da quantificação da realidade.

A abordagem qualitativa pressupõe a descrição detalhada da realidade, das circunstâncias, dos dados, procurando assegurar o alcance de uma quantidade maior de pistas e detalhes importantes ao esclarecimento do objeto de estudo.

As pesquisas, na abordagem qualitativa, buscam obter o maior número possível de informações, tendo em vista a composição de uma imagem ampliada da situação em estudo. Nessa perspectiva, nada é trivial, pois tudo tem potência para constituir uma pista que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do problema de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para chegar ao melhor entendimento do fenômeno investigado, é necessário mergulhar nas circunstâncias com ele associadas e com seu contexto, numa constante comunicação com o campo e seus membros (FLICK, 2004). Ao ouvir as pessoas, explorar suas ideias e preocupações, ou seja, é na interação com os atores envolvidos no processo que os significados podem ser desvendados.

De acordo com essa perspectiva, a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez foi escolhida, visto ter como ponto de partida o cotidiano vivido para identificar aquilo que precisa ser investigado e trabalhado. Com ela é possível uma aproximação maior com a realidade e, por meio do envolvimento das pessoas que fazem parte da pesquisa, o levantamento de propostas que busquem a superação das dificuldades levantadas. A esse respeito, comenta Berbel (1999, p.

3), “ao observar a realidade de uma maneira atenta podemos identificar aquilo que está se mostrando como carente, inconsistente, preocupante ou necessário.”

A Metodologia utiliza-se do Arco de Charles Maguerez, apresentado em 1977 por Bordenave e Pereira (apud BERBEL, 1999) e é composta por cinco etapas: Observação da Realidade e definição de um problema, Pontos-Chave, Teorização, Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade.

Segundo Berbel (2004), o esquema do Arco extraído de Bordenave e Pereira (1982) permite evidenciar uma série de aspectos representativos da Metodologia da Problematização. Esse método, partindo da realidade e passando pelas cinco etapas, possibilita o retorno e conseqüente transformação dessa mesma realidade. Problematizar, nesta metodologia, não se restringe a criticar a realidade ou refletir sobre ela, mas permite nela intervir e transformá-la em algum grau.

O Arco de Maguerez é assim representado:

Figura 1 – Arco de Maguerez



Fonte: Bordenave e Pereira (1989).

Observação da Realidade: A primeira etapa baseia-se na observação do que ocorre na realidade próxima da temática a ser investigada. Para Colombo e Berbel (2007, p. 125):

[...] é o início de um processo de apropriação de informações pelos participantes que são levados a observar a realidade em si, com seus próprios olhos, e a identificar as suas características, a fim de, mediante os estudos, poderem contribuir para a transformação da realidade observada.

Ainda sobre esse assunto Berbel (2004) explica que o olhar atento do investigador fará com que se percebam aspectos importantes que necessitem ser

superados, aperfeiçoados ou transformados. Para tanto, além das experiências do próprio pesquisador, outras pessoas podem ser consultadas e várias formas de observação do contexto podem ser utilizadas. Dentre os aspectos problemáticos levantados, algum será eleito como foco da investigação. Tem-se, dessa forma, o início da problematização enquanto método de pesquisa e de exercício intelectual, político e social.

Pontos-Chave: Nessa etapa o objetivo do investigador é identificar os pontos-chave do problema. Para isso, segundo Berbel (2004) ele procura refletir a respeito de possíveis fatores associados e prováveis determinantes contextuais da situação em foco. Busca, também, levantar os principais aspectos que vão ser estudados com relação ao problema: - quais são seus componentes e seus desdobramentos? As respostas a essas questões darão origem a uma série de pontos que merecem ser investigados e mostrarão o caminho a ser seguido na continuidade do processo que acontece com a teorização.

Teorização: Na terceira etapa estuda-se cada um dos pontos-chave, buscando-se subsídios na literatura disponível, documentos, entrevistas e outras fontes. Como aponta Berbel (2004), o investigador prepara-se para colher as informações necessárias, através de procedimentos e instrumentos adequados à natureza de seu objeto e objetivos a alcançar, analisa e discute essas informações, com a finalidade de formular hipóteses de solução para o problema levantado.

Hipóteses de Solução: Após obterem-se todas as informações colhidas pela investigação, é chegado o momento de elaborar as hipóteses de solução possíveis. Nessa elaboração, a criatividade e a originalidade são muito importantes para ajudar a se pensar em algo inovador. Sobre esse aspecto comenta Berbel (2004, p. 234): “essa etapa é riquíssima, mobilizando mais uma vez o potencial reflexivo e criativo do pesquisador e incluindo um grande número de operações mentais de alto nível”. Essa etapa da Metodologia da Problematização não é um mero exercício intelectual, porquanto é o momento de elaborar as alternativas para as ações de intervenção na realidade.

Aplicação à Realidade: É a etapa de transformação da realidade estudada e que completa o Arco de Maguerez. Torna possível colocar em prática o que se conseguiu com a intervenção na realidade de onde o problema foi extraído, transformando essa mesma realidade em algum grau ou desencadeando um processo para a sua transformação. “O importante é que ocorra, de algum modo, no

mínimo algum retorno da elaboração feita às pessoas que participaram com informações para o estudo, como uma possível contribuição para ampliar seus conhecimentos e/ou reflexões sobre o problema.” (BERBEL, 2004, p. 235).

1.3 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA DE ESTUDO

Para o desenvolvimento da primeira etapa da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, denominada de Observação da Realidade, foram eleitas três fontes de consulta para a observação do que ocorre na realidade próxima da temática a ser investigada.

A primeira fonte consta de um resgate de memória da pesquisadora sobre suas experiências vividas relacionadas ao tema. Nesse resgate são feitos apontamentos e levantadas algumas inquietações advindas da observação da realidade em estudo. A segunda fonte de informação é o olhar de alguns autores sobre o tema. A terceira fonte consta de uma pesquisa sobre os documentos que dão suporte à inclusão da disciplina de Psicologia no curso de Direito.

1.3.1 Resgate de Memória de Experiências Vividas com o Tema

A minha relação com a Psicologia iniciou-se em 1989, ao ingressar nesse curso na Universidade Estadual de Londrina. Após minha graduação, em 1994, passei a atuar na área de Psicologia Clínica na cidade de Londrina. Em 2001 comecei a lecionar na área de Psicologia Escolar na UEL. Esta foi minha primeira experiência com a carreira de professora e durou dois anos. Certamente esse primeiro contato com a docência deixou marcas significativas de acertos e erros, encontros e desencontros. Pude perceber meu despreparo inicial para enfrentar a realidade de sala de aula. Apesar de possuir conhecimento adequado da área de atuação profissional, minha formação pedagógica, adquirida na graduação, deixou lacunas em relação aos processos e metodologias de ensino e de aprendizagem. Algumas dificuldades foram sendo gradativamente superadas por meio da experiência, mas a necessidade de aprofundar estudos sobre minha atuação docente fez-se presente desde então.

Em 2006 fui convidada para ministrar a disciplina de Psicologia Aplicada ao Direito, na Faculdade Metropolitana de Londrina, que, a partir de 2009,

passou a denominar-se Faculdade Pitágoras. Novamente encontrei-me com minha insuficiência pedagógica, aliada à falta de conhecimentos específicos sobre essa área de atuação. Da minha aproximação com a disciplina resultaram inquietações e questionamentos que me levaram à busca incessante de respostas.

O que a Psicologia teria a dizer ao aluno de Direito? Como e por que se faria esta aproximação? A Psicologia poderia contribuir para a formação do profissional de Direito? Que professor/profissional estaria preparado para ministrar essa disciplina?

Desde o princípio, consegui perceber que a aproximação entre a Psicologia e o Direito era essencial à formação do profissional da área jurídica, pois ambas as ciências têm o mesmo objeto de estudo: o ser humano. A minha primeira constatação foi, aos poucos, sendo ratificada pela experiência em sala de aula. Pude perceber interesse e envolvimento de grande parte dos alunos. Os exemplos trazidos por eles deixavam claras as interseções entre as duas ciências. Certamente uma não pode prescindir da outra e não é possível regular o comportamento humano sem antes entender esse comportamento.

A necessidade de conhecimentos técnicos e científicos me levou a uma pesquisa bibliográfica. Apesar da grande contribuição da área *psicojurídica*, deparei-me com uma bibliografia exígua. A maior parte das pesquisas enfocava o trabalho dos psicólogos nos tribunais, ou seja, a Psicologia Forense ou Judicial. Poucos livros abordavam a Psicologia Jurídica como base do estudo do Direito. No contexto do Direito, há que se entender a mente de quem comete o crime, compreender a personalidade do magistrado que vai julgá-lo, bem como saber avaliar as leis e suas conflitualidades. Outra constatação importante diz respeito ao profissional do Direito que também necessita analisar seu próprio comportamento, suas questões pessoais e seus relacionamentos interpessoais, e, especificamente, a relação entre advogado e cliente.

Com o objetivo de dar embasamento teórico à prática do profissional de Direito, com ênfase na Psicologia Jurídica, tenho trabalhado temas que visam destacar a importância da Psicologia enquanto ciência que estuda o comportamento humano em diversas abordagens e enfoques. Para tanto, inicio o trabalho com o resgate histórico da Psicologia em seu caráter de ciência e profissão; passo a desenvolver breves noções acerca do comportamento normal e anormal enfocando

a criminalidade; e abordo temas de Psicologia Jurídica relacionados às questões de Direito de Família e às especificidades da infância e da adolescência.

Os temas selecionados para a disciplina proporcionam abrangente visão do ser humano em sua relação com o Direito e tornam relevante o instrumental teórico apresentado para aqueles que estarão diante da complexidade do comportamento humano, muitas vezes, tomando decisões que mudarão a vida de indivíduos e da sociedade.

A disciplina é lecionada no 10º período do curso de Direito. Esse procedimento foi, a princípio, uma forma de ofertá-la aos alunos que estavam concluindo o curso, já que sua oferta iniciou-se a partir de fevereiro de 2006.

Será esta a melhor opção? Os temas que venho propondo têm contribuído eficazmente e de forma crítica para a prática do profissional de Direito? Como possibilitar uma formação humanística que leve à superação do tecnicismo acadêmico? Quais saberes e práticas docentes podem auxiliar o meu trabalho em sala de aula e qual a consequência deles sobre a formação dos alunos? Qual a posição de egressos e profissionais da área? O que posso encontrar na literatura relacionado aos assuntos *psicojurídicos*? Como posso contribuir para uma área de conhecimento que está sendo construída?

Essas são algumas inquietações que foram surgindo em decorrência da vivência em sala de aula e da aproximação com o mundo jurídico. Essa busca por respostas incentivou-me a procurar o resgate das lacunas de minha formação profissional e pedagógica. Assim, encontro-me como aluna de Mestrado em Educação na UEL. Certamente, essas dúvidas e inquietações aqui levantadas servem como ponto de partida para a realização desta pesquisa, com o objetivo de rever minha prática pedagógica e contribuir para o campo de conhecimento psicojurídico, sequiosa de novas descobertas.

1.3.2 Contribuições Teóricas sobre o Tema

A aproximação entre o Direito e a Psicologia ocorreu no final do século XIX, a partir da Psicologia do testemunho, muito influenciada pelo ideário positivista, importante nessa época (ALTOÉ, 2000). Buscar a origem da relação entre as ciências jurídica e psicológica é importante para delimitar o espaço que a Psicologia vem ocupando desde então junto às instituições do Direito. Dessa história

inicial decorreu uma prática do profissional de Psicologia voltada, quase que exclusivamente, para a realização de perícia, exame criminológico e parecer psicológico baseado no psicodiagnóstico, que deu início à Psicologia qualificada como Judicial.

Nesse contexto, faz-se necessário diferenciar a Psicologia Jurídica da Psicologia Judicial, Forense ou Legal. A Psicologia Jurídica trata dos fundamentos psicológicos da justiça e do Direito, enquanto a Psicologia Judicial aparece como o estudo e aplicação dos processos psicológicos à prática do jurista (TRINDADE, 2004). É importante salientar que tanto a Psicologia Jurídica como a Psicologia Judicial, embora distintas quanto às suas origens históricas, são realmente inseparáveis, sendo a expressão Psicologia Jurídica mais utilizada no universo do Direito, enquanto a expressão Psicologia Judicial é mais comum entre os psicólogos.

Muñoz Sabaté (apud TRINDADE, 2004) afirma, numa outra perspectiva, que a Psicologia Jurídica é capaz de contribuir com o mundo jurídico de duas maneiras: uma, na forma de assessoramento legislativo, cooperando para a elaboração de leis mais adequadas à sociedade, e a outra na tarefa de assessoramento judicial, colaborando na organização e no sistema de administração de justiça.

Trindade (2004, p. 21) refere que a Psicologia Jurídica é “uma disciplina ainda por construir.” Mais do que uma nova disciplina, é um território no qual quase tudo está por ser explorado. O mundo moderno necessita superar o âmbito das disciplinas e do fazer separado. A pobreza das relações interdisciplinares constitui o grande problema das ciências humanas. Do ponto de vista epistemológico, pode-se dizer que a ciência contemporânea é forçosamente plural. É preciso estar disposto a interligar conhecimentos e fazer conexões. A ciência da pós-modernidade se produz mais por ligações do que por isolamentos. Isso inclui a temática aqui focalizada.

Ainda segundo Trindade (2004), a Psicologia tem-se constituído como ciência exterior ao Direito, trata-se de uma disciplina auxiliar do Direito e não que o questione, nem que o interogue. Mas, salienta esse mesmo autor, “parece haver chegado o momento de arrancar a Psicologia do estatuto restritivo de ciência meramente auxiliar do Direito e constituí-la num ramo de pensamento e da aplicação do Direito” (TRINDADE, 2004, p. 27).

Isso exige uma tomada de consciência epistêmica que obrigue a “criação de um espaço transdisciplinar. A aproximação entre o Direito e a Psicologia, e a criação do território psicojurídico é uma verdadeira questão de justiça. A Psicologia Jurídica, numa compreensão transdisciplinar do homem e de sua complexidade, poderá ajudar o Direito a cumprir sua responsabilidade com a justiça.” (TRINDADE, 2004, p. 28).

Além disso, a compartimentalização epistemológica associada ao tecnicismo proporciona um isolamento do ensino jurídico, responsável pela formação de profissionais pouco engajados nas transformações da sociedade. Ao se negligenciar a necessidade da formação interdisciplinar, desleixa-se a formação de um profissional crítico, capaz de refletir sobre sua própria responsabilidade cidadã e produzir conhecimentos a partir desse compromisso.

Diante dessas considerações teóricas surgem novas inquietações: A disciplina de Psicologia pode contribuir para a formação de um profissional de Direito dedicado às transformações de seu meio social? Como romper o tecnicismo acadêmico que privilegia a formação de profissionais insensíveis às necessidades da sociedade? Que profissional estaria mais bem preparado para ministrar essa disciplina? A criação de um saber psicojurídico pode ajudar o Direito a cumprir seus fins? Como contribuir em um campo do saber onde tudo pode ser explorado? E... por onde começar?

1.3.3 O Suporte Legal para a Presença da Disciplina Psicologia em Cursos de Direito

As Diretrizes Curriculares Nacionais, pela Resolução CNE/CES nº 09/2004 (Anexo A), estabelecem, no Eixo de Formação Fundamental do curso de Direito, a integração do Direito com outras áreas do saber, abrangendo entre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, **Psicologia** e Sociologia (BRASIL, 2004).

Diante dessa recente inclusão da disciplina de Psicologia no eixo fundamental do curso de Direito, evidencia-se uma tentativa de ampliação das fronteiras do conhecimento jurídico, na busca da superação do Direito enquanto ciência autônoma e independente.

A construção de um espaço de interlocução entre disciplinas de diferentes áreas de conhecimento pode contribuir de maneira significativa para a formação do profissional de Direito, visto que um dos objetivos do sistema educacional é criar meios para a formação de um homem crítico e criativo, independente e competente, que domine um corpo de conhecimentos, capaz de refletir a complexidade do contexto social, além de contribuir para a libertação de seus semelhantes.

O que se pode observar através da análise das matrizes curriculares das nove IES de Direito da cidade de Londrina e região, é que somente a Universidade Estadual de Londrina não incluiu em sua organização curricular a disciplina de Psicologia no curso de Direito. As demais instituições: seis na cidade de Londrina (Faculdade Pitágoras de Londrina, Unifil, Uninorte, Unopar, PUC, Faculdade Arthur Thomas), uma em Cambé (ICES) e uma em Cornélio Procópio (Faccrei), já incluíram em sua organização curricular a disciplina de Psicologia no curso de Direito.

Seria essa indicação da resolução CNE/CES nº 09/2004 suficiente para demarcar a obrigatoriedade dessa Disciplina ou apenas uma recomendação? Por que algumas IES já a incluíram e outras não?

1.3.4 Problema de Estudo

Ao se refletir sobre as três fontes de informação consultadas como elementos que iniciam uma caracterização da realidade do foco de estudo e numa aproximação da realidade, foi possível destacar algumas inquietações que circundam o tema, aqui sintetizadas:

- Quais saberes e práticas podem auxiliar a docência de Psicologia no curso de Direito e qual a consequência de tais saberes e práticas para a formação dos alunos?
- Que tipo de profissional está preparado para desenvolver esta disciplina?
- Como contribuir em um campo do saber onde tudo pode ser explorado? Por onde começar?

- A disciplina de Psicologia pode contribuir para a formação de um profissional de Direito crítico, capaz de refletir sobre sua responsabilidade cidadã?
- Qual a posição de professores, alunos e profissionais da área a respeito dessa temática?
- O que se pode encontrar na literatura com relação ao ensino e aos conteúdos psicojurídicos?

A partir dessas questões, foi possível a elaboração do seguinte problema a ser investigado: **Quais as contribuições da disciplina de Psicologia para a formação dos alunos de Direito, levando-se em consideração saberes e práticas docentes?**

1.4 DELIMITAÇÃO DOS PONTOS-CHAVE DO ESTUDO

A segunda etapa da Metodologia da Problematização é o momento em que se definem os pontos a serem estudados na teorização, com o objetivo de conhecer melhor o problema definido para o estudo e estabelecer os pontos que carecem de melhor exame. Segundo Berbel (1998), esses pontos-chave darão orientação para o trabalho de Teorização que acontece na continuidade do estudo.

Assim, inicia-se por uma reflexão, buscando-se identificar quais são os possíveis fatores que estariam associados ao problema, ou seja, aqueles elementos que provavelmente estejam interferindo diretamente para que o problema ocorra.

Em um segundo momento, para compreender mais profundamente o problema, busca-se identificar as determinantes maiores ou, em outras palavras, refletir a respeito das determinantes contextuais do problema para o qual se busca resposta. Tais determinantes são aqueles elementos da realidade que estão mais distantes do dia-a-dia, mas que também interferem na existência do problema.

A partir dessa reflexão é que são delimitados os pontos a estudar.

1.4.1 Possíveis Fatores Associados ao Problema de Estudo.

Por meio de uma análise inicial do problema, foram encontrados elementos que indicam que a Psicologia no curso de Direito é uma disciplina ainda por construir; mais do que uma nova disciplina, é um “território no qual quase tudo está por ser explorado.” (TRINDADE, 2004, p.31).

Associada ao fato de que se trata de um novo ramo de conhecimento e atuação pedagógica, está a limitação bibliográfica existente na área psicojurídica. Após uma busca bibliográfica, identificou-se uma carência no campo de interlocução entre conhecimentos de Psicologia e de Direito. A maior parte da literatura existente aborda o trabalho dos psicólogos nos fóruns e tribunais, campo de atuação específica de psicólogos, que pouco têm a contribuir para a formação dos alunos de Direito. Talvez isso seja uma possível explicação inicial para a existência do problema de estudo eleito.

Outro possível fator associado ao problema é a falta de formação específica dos professores dessa área de atuação, que pode gerar desconhecimento dos saberes e práticas que envolvem seu trabalho nessa disciplina. Os saberes que podem auxiliar a docência da disciplina de Psicologia em cursos de Direito não estão delimitados de maneira específica e categórica, ficando a critério de cada IES identificar os conteúdos a serem desenvolvidos.

A própria regulamentação da inclusão da Psicologia em cursos de Direito não deixa claro quais conteúdos devem ser abordados e de qual maneira. As Diretrizes Curriculares Nacionais, pelo parecer N° CNE/CES 0055/2004, estabelecem, no Eixo de Formação Fundamental do curso de Direito, a integração do Direito com outras áreas do saber, abrangendo entre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, **Psicologia** e Sociologia (BRASIL, 2004).

Fica evidente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma referência da disciplina em questão, mas a Resolução n° 9/2004 do Conselho Nacional de Educação, no Art. 5°, estabelece somente a exigência de que os cursos de graduação em Direito contemplem, em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, conteúdos e atividades que atendam, de forma interligada, os eixos de formação fundamental, profissional e prática, diferentemente da anterior Portaria n° 1886/94, do Ministério da Educação e do Desporto, que, além de fixar as Diretrizes Curriculares, também estabelecia, no Art. 6°, o conteúdo mínimo dos cursos de Direito (BRASIL, 1994).

Como consequência dessa flexibilização do currículo, nem todas as IES incluíram essa disciplina em sua grade curricular. O que se pode observar, através da análise das matrizes curriculares das nove IES de Direito da cidade de Londrina e região, como constatado na primeira etapa deste estudo, é que a Universidade Estadual de Londrina ainda não incluiu em sua organização curricular a disciplina Psicologia no curso de Direito.

1.4.2 Possíveis Determinantes Contextuais do Problema

Buscando-se refletir sobre as possíveis determinantes contextuais associadas ao problema, aqueles elementos da realidade que estão mais distantes, mas também relacionados com a existência do problema, observa-se um ensino jurídico afetado pela crença de que o Direito é uma área de conhecimento autônoma e independente, que pode desprezar as conexões com os demais ramos do saber. Para Fragale Filho (2000, p. 199) “esse processo refletiu-se em um ensino jurídico que, cada vez mais voltado para si mesmo, passou a autoconsumir-se, ignorando as contribuições dos demais saberes.”

O ensino superior de Direito revela assim uma visão reducionista, voltada ao tecnicismo, que pode gerar o isolamento e autossuficiência do mundo jurídico. Essa postura pode comprometer a formação dos alunos de Direito e gerar um profissional com dificuldades para atuar de maneira crítica, reflexiva e receptiva às transformações político-sociais e ciente de sua função na sociedade.

Outra possível determinante a se acrescentar a esta análise diz respeito aos aspectos ligados à atuação pedagógica dos professores de Psicologia nos cursos de Direito. A expansão da quantidade de cursos na educação superior, incentivada por políticas públicas nacionais, provocou a proliferação das faculdades de Direito por todo o Brasil, incluído o estado do Paraná. Dentro desse contexto de crescimento tão grande, parece tímida a preocupação dessas IES com a formação adequada de seus docentes.

Considerando-se que o saber específico da área de atuação profissional não é suficiente para a atuação docente, este saber pode ser uma determinante maior do problema de estudo em foco, pois o profissional que forma o aluno de Direito, participa da educação deste pela docência e, portanto, deve ter formação específica dessa área de conhecimento e prática pedagógica. Não há

como negar a existência de uma relação direta entre a metodologia adotada pelo docente e a formação profissional que se almeja propiciar aos alunos.

Assim, as reflexões a respeito dos possíveis fatores e determinantes associados ao problema fomentam a procura por respostas mais profundas. Portanto, são eleitos os pontos-chave descritos a seguir, para os quais busca-se embasamento, por meio do estudo realizado na etapa da teorização, em que algumas das hipóteses explicativas iniciais, aqui apenas esboçadas, poderão ser aprofundadas.

1.4.3 Pontos-chave do estudo

Inicialmente, optou-se por realizar um estudo sobre **as características do ensino do Direito no Brasil, a partir da Resolução CNE/CES nº 09 de 2004**, de modo a buscar conhecer possíveis razões das alterações ocorridas entre a regulamentação do Currículo Mínimo no curso de Direito e a Resolução CNE/CES nº 09 de 2004. Resolução que deu origem ao eixo de formação fundamental, em que a disciplina de Psicologia nos cursos de Direito se situa.

O segundo ponto-chave volta-se para o estudo **sobre os saberes utilizados pelos docentes da disciplina de Psicologia nos cursos de Direito**. Para alcançar essa compreensão, busca-se, a princípio, conhecer os diferentes tipos de saberes docentes envolvidos na prática educativa no ensino superior. Posteriormente, um estudo de campo permite conhecer os saberes e práticas envolvidos na atuação de docentes nessa disciplina.

O terceiro ponto-chave diz respeito **à avaliação que alunos e egressos fazem dos saberes e práticas da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas implicações para a formação do profissional de Direito**. Com esse ponto-chave, completa-se uma busca mais concreta, a partir do pano de fundo estabelecido pelos dois aspectos anteriores (pontos-chave 1 e 2), tendo-se em vista a resposta ao problema formulado: Quais as contribuições da disciplina de Psicologia para a formação dos alunos de Direito, levando-se em consideração saberes e práticas docentes?

Em síntese, os seguintes pontos-chave foram definidos para orientar o desenvolvimento da terceira etapa da Metodologia da Problematização:

- 1- Características do ensino de Direito no Brasil a partir da Resolução CNE/CES nº 09 de 2004;
- 2- Saberes docentes e sua utilização na disciplina de Psicologia nos cursos de Direito;
- 3- Saberes e práticas pedagógicas da disciplina de Psicologia no curso de Direito, na percepção de alunos e egressos.

Tais pontos-chave são desenvolvidos na Parte 2 deste estudo, como descrito a seguir.

PARTE 2

SABERES E PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE DIREITO E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO JURÍDICO

PARTE 2 - SABERES E PRÁTICAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE DIREITO E SUAS RELAÇÕES COM O ENSINO JURÍDICO

Nesta parte do trabalho inicia-se a etapa da Teorização, partindo-se dos pontos-chave estabelecidos na fase anterior. Essa é a etapa da investigação propriamente dita, momento em que se buscarão, sistematizadamente, as informações técnicas, empíricas, oficiais, entre outras, e a consequente construção do conhecimento na busca de respostas para o problema de estudo.

Busca-se, nesta etapa, o máximo de informações possíveis a respeito do problema objeto da pesquisa. Segundo Berbel (1999), várias são as possíveis fontes de informação, tais como: bibliotecas, livros, revistas, relatórios de pesquisa, programas de governo, arquivos etc., podendo-se também aplicar questionários e entrevistas junto a pessoas que entendem do assunto ou estão vivenciando a temática da pesquisa.

Este é o momento de definir a metodologia para a realização do estudo. A investigação deve ser realizada por meio de procedimentos adequados para cada um dos pontos-chave. Após a coleta, proceder-se-á à análise dessas informações, cujas conclusões indicarão o caminho para a elaboração das hipóteses de solução do problema, na próxima etapa.

O desenvolvimento do primeiro ponto-chave volta-se para a caracterização histórica do ensino jurídico no Brasil, a fim de conhecer possíveis razões das alterações ocorridas entre a regulamentação do Currículo Mínimo no curso de Direito e a Resolução CNE/CES nº 09 de 2004. Nesse tópico serão analisados documentos referentes ao ensino de Direito, análise da legislação, além da consulta à literatura especializada.

O segundo ponto-chave tem o objetivo de aprofundar a compreensão sobre os saberes utilizados pelos docentes da disciplina de Psicologia nos cursos de Direito. Para tanto, propõe-se uma consulta à literatura especializada de modo a buscar o conhecimento já existente sobre o *saber docente* no ensino superior. Essa pesquisa bibliográfica tem por objetivo fazer uma revisão e análise sobre a temática *saber docente* já desenvolvida por diversos autores e suas relações com a prática pedagógica. Além dessa consulta à literatura, serão realizadas entrevistas com professores – atores pedagógicos da disciplina- foco desta pesquisa.

Assim, configuram-se dois tópicos, um baseado na literatura especializada, outro de caráter empírico, com informações obtidas junto a professores de algumas IES na cidade de Londrina e região, que atuam na disciplina de Psicologia em cursos de Direito.

O terceiro ponto-chave diz respeito à avaliação que professores, alunos e egressos fazem dos saberes e práticas da disciplina Psicologia no curso de Direito, e das implicações da atuação pedagógica do professor responsável, para a formação do profissional de Direito. Com este ponto-chave, completa-se uma busca mais concreta, utilizando-se entrevistas e questionários, a partir do pano de fundo estabelecido pelos dois aspectos anteriores (pontos-chave 1 e 2) e, tendo-se em vista a resposta ao problema formulado: Quais as contribuições da disciplina de Psicologia para a formação dos alunos de Direito, levando-se em consideração saberes e práticas docentes?

Em síntese, na busca por informações que possam fornecer subsídios para resultados mais consistentes, foram eleitos como principais instrumentos para a coleta de dados a entrevista, o questionário, a análise documental e da literatura especializada, além da identificação da legislação específica ao tema.

Em seguida, desenvolve-se a etapa da Teorização, que inclui também a análise e a discussão de todas as informações obtidas.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CES N° 09/2004

Para conhecer as possíveis razões das alterações ocorridas entre a regulamentação do Currículo Mínimo no curso de Direito e a Resolução CNE/CES n° 09 de 2004, propõe-se aqui um breve histórico do ensino jurídico no Brasil. A análise da evolução do ensino nos cursos de Direito pode justificar a inclusão da disciplina Psicologia, no eixo fundamental de formação do profissional de Direito.

Outra consideração relevante para este tópico leva em conta o profissional que tem sido formado por meio de metodologias e estratégias de ensino, que foram sendo modificadas a partir das reformas e alterações no ensino jurídico brasileiro.

2.1.1 Considerações Sobre o Ensino Jurídico no Brasil

Desde a criação dos cursos de Direito, em 11 de agosto de 1827, promulgada pela rubrica do imperador Dom Pedro I, nas cidades de São Paulo e Olinda, tem sido constante a expansão do ensino na área jurídica. Em 1891, os dois cursos de Direito deixaram de ser monopólio e passou a ser permitida a criação de novas faculdades de Direito. A primeira faculdade criada foi a da Bahia, nesse mesmo ano (OLIVEIRA, 2007).

Desse modo, em 1927, no primeiro centenário da criação dos cursos de Direito no Brasil, a República Velha aproxima-se de seu encerramento com um saldo de 14 cursos de Direito e 3200 alunos matriculados (MARTINEZ, 2006). Isolado pelo paradigma científico positivista, o ensino jurídico teve, no seu início, o desenvolvimento da norma legislada.

Esse isolamento do conhecimento jurídico, aliado à metodologia de mera transmissão do conhecimento, faz surgir um ensino baseado na pedagogia tradicional, com o objetivo de formar bacharéis. Sobre esse tempo inicial do ensino jurídico, Martinez (2006, p. 1) comenta:

A ausência de exigências qualitativas para a profissão de professor de Direito favoreceu a lei do mercado do "ensino livre", permitindo a fácil expansão quantitativa do ensino jurídico no aspecto da oferta de mão-de-obra docente. A escolha dos lentes, tendo por critério seu sucesso profissional como operador jurídico, resultou no modelo de "nivelamento pedagógico", baseado em levar para as salas de aula os melhores práticos.

Em 1931, vem a mais importante das reformas educacionais promovidas pelos governos da época e chamou-se Reforma Francisco Campos. Seu maior mérito foi institucionalizar definitivamente a figura da universidade no Brasil, em nítida ação dirigida à inovação dos ideais educacionais da República Velha. A Reforma de Francisco Campos pretendeu adaptar o ensino a uma realidade social em mudança, sem romper suas tradições, buscando conciliar as inovações com as bases históricas. O perfil do professor também muda e cria-se o curso de doutorado, separado do bacharelado, destinado à formação de professores de Direito (OLIVEIRA, 2007).

Enquanto se instala um período animador para a sistematização

universitária do ensino superior, a atualização curricular proposta por Francisco Campos, para organização da Universidade do Rio de Janeiro (especialmente para o ensino jurídico), “revelava o seu direcionamento às demandas do mercado. Em termos de reprodução do modelo liberal, ao incentivar o estudo do Direito positivo, privilegiando as regras gerais do Direito pátrio, mantinha-se o cerne liberal da fase anterior.” (MARTINEZ, 2006, p. 2).

Em outras palavras, foi uma etapa sem qualquer menção, por parte dos legisladores e professores do ensino de Direito, “a respeito de uma formação humanística, ampla, geral e que de fato possibilitasse a construção de um profissional-cidadão.” (MARCHESE, 2006, p. 82).

O panorama dos cursos de Direito sofreu algumas alterações até que, no ano de 1962, já sob o controle do Conselho Federal de Educação, surge o currículo mínimo para os cursos de Direito. A ideia era que os cursos de Direito tivessem um mínimo requerido para a formação jurídica geral dos seus estudantes. Sem controle, "o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo", nas palavras de Venâncio Filho (1982, p. 318).

O momento era da valorização do tecnicismo. No dizer de Rodrigues (2005, p. 64), “nota-se claramente a tentativa de transformar os cursos de Direito em cursos estritamente profissionalizantes, com a redução das matérias de cunho humanista e de cultura geral”, sendo elas substituídas por outras voltadas para a atividade da prática forense.

Segundo Venâncio Filho (1982), a meta voltava-se para o atendimento do crescimento econômico financiado externamente. Requeriam-se novos técnicos para o suporte do milagre brasileiro e novamente o número de vagas estava à frente de metas educacionais qualitativas. Das 61 faculdades existentes no ano de 1964, houve um salto para 122 em uma década.

A técnica, aliada ao controle do pensamento crítico, era o referencial a ser seguido, para atender as leis de mercado. Segundo Bastos (2000), pela conjugação de fatores apresentada: crise organizacional, didática, metodológica, curricular e mercadológica, esse foi um dos momentos de maior crise na história do ensino jurídico brasileiro.

Em 1972, houve outra alteração, quando os cursos de Direito receberam nova modificação curricular por determinação da Resolução CFE nº 3/1972, que definiu as diretrizes do ensino de Direito no Brasil, entre os anos de

1973 e 1995 (BRASIL, 1972). Embora essa Resolução tenha trazido avanços, o ensino de Direito permaneceu alheio às necessidades sociais. Sem atacar o cerne da crise de inadaptação do ensino aos novos tempos, o resultado foi o mesmo da reforma de 1961 e as faculdades de Direito, com raras exceções, continuaram seguindo seus programas tradicionais (OLIVEIRA, 2007).

A história mais recente do ensino jurídico vai ser conhecida pela análise da Resolução CNE/CES nº 09/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito.

2.1.2 Resolução CNE/CES Nº 09/2004: Questões Pertinentes

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, de 1996, foram introduzidas, no Direito Educacional brasileiro, as Diretrizes Curriculares que substituíram a ideia do currículo mínimo.

Assim, após extensa discussão, inclusive com a participação efetiva da OAB, foi elaborado um relatório com diversas recomendações para o curso de Direito. Esse documento foi organizado por um grupo especial de trabalho formado por membros indicados pelo MEC e pelo Conselho Federal da OAB. Em 2002, foi expedido o Parecer 146/02, pelo qual foram propostas as novas Diretrizes Curriculares para a área do Direito (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002). Finalmente, em 1º de outubro de 2004, foi publicada, no Diário Oficial da União (DOU), a Resolução CNE/CSE nº 09 de setembro de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito.

Considerando-se o problema do presente estudo, referente à inclusão da disciplina Psicologia no curso de Direito, a análise da Resolução nº 09/2004, aqui apresentada, começa pelo artigo 5º, inciso I e, depois, focaliza o artigo 3º, que trata do perfil exigido para o graduando que deve ser resultante da formação profissional.

O art.5º da resolução nº09/2004 estabelece:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo, dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (BRASIL, 2004).

O que se verifica é uma tentativa de romper com o ensino positivista e com a autossuficiência do ensino jurídico. Essa quebra de paradigma aproxima-se do que defende Edgar Morin (2001) sobre a construção do conhecimento. Segundo Morin, é necessário rever paradigmas referentes à educação do futuro, posto que existe uma inadequação cada vez mais extensa entre os saberes desunidos, compartimentados e a realidade, que se mostra sempre mais multidisciplinar e global. Onde estamos e onde vivemos está intrinsecamente ligado a quem somos, e o papel da educação tem de estar ligado à condição humana, pois, ao se admitir a necessidade de reconhecer a diversidade cultural, reflete-se sobre a possibilidade de reforma no ensino jurídico.

Quebrar os paradigmas que envolvem o ensino jurídico torna-se, a cada dia, mais urgente. O grande obstáculo está na reforma do pensamento, e esse problema não está só no ensino jurídico, mas no sistema educacional como um todo. Edgar Morin (2001) entende que a educação deve promover uma inteligência geral, de modo multidimensional e dentro de uma concepção global. Defende ainda que o ensino deve ser proporcionado de maneira transdisciplinar, modo integrado de ensino em que o conteúdo do curso não seja fragmentado em matérias específicas, já que, compreendendo-se o todo, a compreensão da parte poderá ser uma consequência. Assim, analisar o ensino jurídico requer a compreensão do meio em que se está inserido e sua contextualização.

Para alcançar a transdisciplinaridade proposta por Morin, o primeiro passo é estabelecer relações com outras áreas do saber. Essa integração com outras ciências, proposta pela Resolução CNE/CES n° 09/2004, também é necessária quando se almeja alcançar o perfil de graduando descrito no artigo 3°, que estabelece:

Art. 3°. 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, grifo nosso).

Observa-se que o perfil atual, desejado para o estudante de Direito, indica a formação de um profissional que valorize e interprete os fenômenos jurídicos e sociais, que possua uma postura reflexiva, uma visão crítica, e que possa contribuir para o desenvolvimento da cidadania. Visando-se atingir essa formação, disposta na Resolução CNE/CES nº 09/2004, é necessário que o ensino de Direito seja um ensino ativo, crítico e que estabeleça relação direta com a realidade social

Os métodos de ensino devem ser repensados, em razão do mecanismo positivista atrelado ao Direito e a forma tecnicista com que é ministrado aos acadêmicos, devem também afastar cada vez mais a formação jurídica da realidade social, reproduzindo e não produzindo o conhecimento.

Pelo exposto, torna-se evidente que a crítica ao tecnicismo, dogmatismo e normativismo, que historicamente se faz aos cursos de Direito, é verdadeira quando se enseja um ensino problematizador que leve o aluno ao alcance desse perfil de graduando, como disposto anteriormente nessa Resolução. Essas considerações anunciam algumas possíveis causas da crise que se apresenta no ensino jurídico, na atualidade.

2.1.3 O Ensino Jurídico: Problemas Atuais

Muitas pesquisas têm sido desenvolvidas com o intuito de desvendar os fatores responsáveis pela atual crise do ensino de Direito, crise esta que tem refletido na formação de profissionais despreparados para iniciar sua carreira profissional. O próprio exame da Ordem dos Advogados do Brasil tem mostrado o alto índice de reprovação dos bacharéis. Esse é um dado significativo no contexto jurídico, mesmo levando-se em conta as discussões que envolvem essa forma de avaliação.

Se, por um determinado tempo, a crise era a quantidade de escolas de Direito, hoje a crise se dá pela falta de qualidade das escolas de ensino jurídico. Segundo Brito (2008), o grande crescimento da oferta de cursos e de procura por matrículas no ensino jurídico, amplia as oportunidades de formação superior. Por

outro lado, essa realidade traz em seu bojo uma contradição; não se consegue atingir a eficácia do que é ensinado. Surge então uma grande preocupação com um ensino efetivamente de qualidade e que prepare de fato profissionais, operadores do Direito.

Ainda sobre esse assunto, Bezerra (2006, p. 90) comenta:

A abertura de faculdades de direito como está sendo realizada no Brasil nos últimos anos, longe de democratizar o ensino, prejudica sua qualidade. Observa-se que, conforme cresce o número de vagas nos cursos de Direito, diminui a qualidade do ensino.

O que tem ocorrido no Brasil parece estar associado à crescente indústria do conhecimento. Brito (2008, p. 82) alerta para o crescimento exorbitante dos cursos de graduação em Direito:

Para se ter uma dimensão desse alarmante crescimento, basta um retorno à década de 1960, quando existiam no Brasil 69 cursos de direito. Três décadas depois, esse número mais que dobrou, passando para 165 cursos (INEP, 2007). Depois dos anos de 1990, esse número sofreu aumento galopante: em 1995, já somavam 235 cursos espalhados pelo país. Entre 1995 e 2002, mais um grande aumento: foram abertos 364 cursos de Direito. Por tanto, o aumento, nesse período, foi de exatamente 154 % (INEP, 2007). Em 2004, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP) apontavam 763 cursos. No ano seguinte, a soma era de 864 cursos em funcionamento em todo Brasil. Para reafirmar os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas- INEP, o MEC aponta que, em uma década, entre 1992 e 2002, os cursos em instituições privadas tiveram um crescimento de 718% (INEP, 2007).

O aumento de cursos em todo Brasil pode ser explicado pela oferta de empregos bem remunerados que atraem para os cursos de Direito grande número de alunos, cuja única preocupação é o futuro profissional imediato através dos concursos públicos. Em vista disso eles priorizam as disciplinas profissionais, em detrimento das teóricas, e os professores ministram cursos preponderantemente informativos, preterindo os críticos e reflexivos. Por essa razão têm-se-lhes reduzido o grau de consciência coletiva e o interesse por questões políticas e sociais, o que explica sua posição de espectadores mais do que de atores sociais (GRECO, 2001).

O bacharel em Direito deve ser formado para ser um profissional de alto nível, com capacidade para refletir sobre problemas da sociedade brasileira,

formular soluções jurídicas e estudar os meios de assegurar, à sociedade, o acesso ao Direito e à Justiça, conforme disposto na Resolução CNE/CES nº 09/2004. Mas, não é essa a realidade que se encontra na maioria das IES. As faculdades de Direito continuam como redutos de uma transmissão arcaica do saber jurídico, empreendida quase sempre por profissionais bem sucedidos, mas indiferentes às demandas sociais.

A própria massificação do ensino, que tem suas raízes históricas conforme anteriormente descrita, agrava a situação. Então, diante de classes de 90 alunos ou mais, como registrado no relato de uma professora entrevistada – parte 2.2 deste estudo-, torna-se difícil pensar em uma formação humanística, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que contribua para o desenvolvimento da cidadania.

Um sistema de ensino cuja base norteadora apoia-se na mera transmissão de conteúdos não consegue promover, no estudo do Direito, a devida associação da teoria com a prática, sendo evidente a dificuldade em estabelecer conexões entre a lei escrita e a lei aplicada. O aluno egresso do curso de Direito precisa ter discernimento e capacidade crítica acerca do conteúdo numa perspectiva teórica e prática a fim de saber operar as leis e trabalhar em prol de melhorias para a sociedade em âmbito geral (BRITO, 2008).

Para alcançar a formação de um homem crítico e criativo, que domine um corpo de conhecimentos e reflita sobre o contexto social, além de contribuir para a libertação de seus semelhantes, é mister superar a crise dogmática, tecnicista e normativa que se instalou no ensino jurídico. Essa crise tem sua origem em 1927, quando as primeiras faculdades de Direito foram fundadas. As tentativas de reforma do ensino jurídico mostraram-se pouco transformadoras de pensamentos e ações.

A Resolução CNE/CES nº 09/2004 parece indicar um caminho promissor para uma formação humanística, que possibilite ao profissional de Direito o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas e sua função nessa sociedade. Mas, como é notório no mundo jurídico, a lei não se cumpre sem o envolvimento e compromisso de todos, aliados a um forte desejo de mudança.

2.2 SABERES DOCENTES E SUA UTILIZAÇÃO NA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NOS CURSOS DE DIREITO

Este tópico refere-se ao segundo ponto-chave da pesquisa, com o qual se tem por objetivo investigar, conhecer e analisar os saberes utilizados pelos docentes de Psicologia nos cursos de Direito. Para alcançar essa compreensão, busca-se inicialmente fazer uma análise da temática *saberes docentes* e suas relações com a prática pedagógica. Posteriormente, um estudo de campo permite conhecer os saberes envolvidos na atuação de docentes nessa disciplina.

Para conhecer os diferentes *saberes docentes* envolvidos na prática educativa no ensino superior, busca-se identificar os tipos de saberes, suas características, bem como a relação dos professores com esses saberes. Para abordar a importância dos saberes na trajetória docente, são apresentadas algumas contribuições de autores, utilizando-se um levantamento bibliográfico, mediante a compreensão da construção e da consolidação desses saberes.

O levantamento bibliográfico, empregado nessa fase do trabalho, é uma etapa fundamental em todo trabalho científico e, neste caso, influencia as demais etapas da pesquisa, por servir de embasamento teórico para o trabalho. Observa Marconi (2001, p. 43-44),

[...] trata-se do levantamento de toda a bibliografia já publicada em forma de livros, revistas, publicações avulsas em imprensa escrita, [documentos eletrônicos]. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com o objetivo de permitir ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação de suas informações.

Os resultados obtidos por intermédio da pesquisa bibliográfica auxiliam no desenvolvimento de todas as fases e instâncias da investigação empreendida e aqui registrada.

Ainda sobre pesquisa bibliográfica, Eco (2008) afirma que realizar uma pesquisa bibliográfica significa buscar informações sobre aquilo que ainda se ignora, sendo bom pesquisador aquele que é capaz de entrar numa biblioteca e/ou consultar uma base de dados e sair sabendo um pouco mais sobre o assunto.

Em linhas gerais, a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema escolhido e que são

revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes. Ela abrange: publicações avulsas, livros, jornais, revistas, vídeos, *internet*, etc. Esse levantamento é importante tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos numa pesquisa de campo, quanto naqueles inteiramente baseados em documentos (LUNA, 1999).

Com tal entendimento, este estudo inicia-se com as categorias dos saberes docentes propostas por Tardif, Lessard e Lahaye (1991); Tardif (2002); Gauthier (1998); Pimenta e Anastasiou (2002) e Pacheco (1995). Em um segundo momento da pesquisa, também para alcançar os objetivos propostos, um estudo de campo permite conhecer os saberes envolvidos na atuação dos docentes de Psicologia nos cursos de Direito. Para essa parte do trabalho, empregou-se a técnica de entrevista.

A finalidade da entrevista é ampliar conceitos sobre a situação analisada, descrever ou focar determinado contexto, quando o pesquisador tem por objetivo mapear uma situação ou um campo de análise. As entrevistas podem ser caracterizadas como abertas, semiabertas e fechadas, originárias, respectivamente, de questões estruturadas e semiestruturadas (DUARTE, 2005).

As entrevistas com essas configurações são realizadas a partir de um roteiro- base. Conforme sugere Stacks (2008), elas devem ser conduzidas com uma estrutura simples, que permita uma comunicação dirigida, de conversação, de duas vias, podendo esta ser utilizada, simultaneamente, para dar e obter informação. O roteiro de questões- guia deve dar ampla cobertura ao interesse da pesquisa. Segundo Triviños (1990, p. 146), é recomendado que se façam:

[...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante.

Para esta pesquisa, foi selecionada a entrevista semiaberta, com questões semiestruturadas; elas permitem flexibilidade na investigação e uma exploração ampla do tema de interesse do pesquisador. Como em qualquer outra técnica de coleta de dados, a utilização da entrevista semiestruturada exige a observação de alguns cuidados específicos, desde a elaboração do roteiro até o tratamento das informações coletadas. Portanto, para o planejamento do roteiro,

privilegiou-se a elaboração de questões simples, porém pertinentes ao objetivo do estudo, apresentando-as numa sequência lógica e com a clareza necessária, de modo a direcionar a conversa para obter as informações pretendidas.

Foi eleita a análise do conteúdo para o tratamento das informações obtidas, com o intuito de superar a simples compreensão espontânea e ir além das aparências. A análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Tomando-se como referência a definição de Bardin (1977), percebe-se que a análise de conteúdo vai além do tratamento quantitativo do material. Ela permite ao investigador “[...] caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos [...]” (GOMES, 2008, p. 84) e, assim, atingir a compreensão mais profunda da comunicação em análise.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos participantes e, logo depois, transcritas na íntegra. Fez-se necessário depurar o texto, livrando-o de vícios de linguagem, cacoetes e repetições sem, no entanto, alterar seu sentido. Após esse trabalho, iniciou-se a análise do conteúdo, com o objetivo de captar e interpretar as informações e assim chegar a uma compreensão mais clara e objetiva do material coletado nas entrevistas.

2.2.1 Categorias dos Saberes Docentes segundo a Literatura Pedagógica

Os professores, no exercício diário de sua prática pedagógica, manejam uma pluralidade de saberes de forma integrada. Esses saberes são construídos e reconstruídos de forma contínua e cumulativa na ação docente. Tardif (2002, p. 36) observa que o saber docente é um saber plural, proveniente de diferentes fontes, constituindo-se em um “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.”

Para esse autor, os saberes disciplinares têm sua origem na contribuição que as ciências humanas oferecem à educação e aos saberes pedagógicos (tecnologia do trabalho dos professores); emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de conhecimento. Esses saberes são aqueles que correspondem aos diversos campos do saber, sob a forma de disciplinas (por exemplo, matemática, história etc.), que são definidas e selecionadas pela instituição. Nas palavras de Tardif (2002, p. 40):

Os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se em uma posição de exterioridade em relação à prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais e incorporados à prática docente através das disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

Para diferenciar os saberes disciplinares dos saberes curriculares, Tardif (2002) explica que os curriculares são saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos e se apresentam sob a forma de programas escolares, definidos como modelos de formação.

Para definir claramente os saberes pedagógicos, Tardif (2002, p. 37), explica que esses saberes:

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo; reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação das atividades educativas.

Os saberes pedagógicos são incorporados à formação do professor, que decide se vai utilizar, por exemplo, de correntes pedagógicas como a escola nova, a histórico-crítica, entre outras. Essas doutrinas fornecem-lhe uma forma de pensar, uma ideologia, técnicas de ensino compatíveis etc.

Os saberes profissionais são um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, oriundos das ciências da educação como teorias e concepções que podem orientar a prática educativa e, portanto, produzidos para serem incorporados à formação profissional do professor. “Nessa perspectiva, esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à

formação científica ou erudita dos professores” (TARDIF, 2002, p. 37). É no decorrer da sua formação inicial ou contínua que os professores entram em contato com os saberes profissionais.

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, incorporando-se à experiência individual e coletiva. O que caracteriza esses saberes práticos ou da experiência é o fato de que eles se originam da prática cotidiana e são nela validados. “Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 220). Esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos e não se encontram sistematizados: são saberes práticos. “São a cultura docente em ação” (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 228).

Os autores mencionados, ao realizarem o trabalho de análise do saber docente, destacam sua complexidade, demonstrando seu caráter plural. É interessante observar que eles buscam superar o modelo da racionalidade técnica, chamando a atenção para a existência dos saberes da experiência, que não são *para a* e sim *da* prática. Destaca-se também o fato de valorizarem os saberes da prática que, assim, deixa de ser vista como instância inferior, para se transformar em aporte essencial ao saber docente.

De acordo com esses autores, os professores podem transformar a ação docente em experiências, ou seja, em saberes da experiência, quando conseguem refletir a respeito de suas ações práticas, articulando-as com as outras formas de saberes (TARDIF, LESSARD, LAHAYE, 1991).

Em texto de 1999, Tardif aprofunda a análise das características dos *saberes docentes*, apresentando uma proposta para o estudo da epistemologia da prática profissional, em que são considerados "os saberes utilizados realmente pelos profissionais, em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas tarefas" (TARDIF, 1999, p. 15), avançando na valorização do saber da experiência. Segundo o autor, os saberes profissionais são saberes da ação, saberes sobre o trabalho, no trabalho e para o trabalho. O que os distingue dos saberes universitários é o fato de serem temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, carregando consigo as marcas do seu objeto que é o ser humano. Esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou de teorias, eles formam um conjunto de representações a partir das quais os

professores compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões.

Nesse sentido, a ação docente não é mera aplicação dos saberes universitários, já que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor. Em sua atuação, os docentes desenvolvem os seus saberes como um fio condutor no e pelo trabalho, relacionando-os à sua identidade pessoal e profissional. Desse modo, o trabalho educativo exige do professor muito mais do que competência técnica e domínio do conhecimento científico; o fazer docente tem de assumir a marca do seu objeto de trabalho: as marcas do ser humano (TARDIF, 2002).

Como consequência de outros estudos sobre os saberes na atuação do professor, Gauthier et al. (1998) afirmam que a profissão docente é um ofício feito de saberes e abrange vários conhecimentos que são mobilizados pelo professor em sala de aula. Esclarecem esses autores, “[...] a mobilização de vários saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.” (GAUTHIER et al., 1998, p. 28).

Entre esses saberes necessários ao ensino, conforme Gauthier et al. (1998), destacam-se, em primeiro plano, os saberes disciplinares: que se referem ao domínio da matéria que o professor precisa conhecer para ensinar os alunos; saberes estes produzidos pelos pesquisadores e utilizados pelos professores como conteúdos a serem transmitidos. Nessa perspectiva, esses autores concordam com a definição proposta por Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 59) sobre saberes disciplinares, como se pode observar:

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob a forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos.

Outros saberes do reservatório de conhecimentos proposto por Gauthier et al. (1998) dizem respeito aos saberes curriculares, que correspondem aos conhecimentos dos professores sobre os programas de ensino, currículos, e indicam a forma de planejar e avaliar dos docentes. Os saberes das ciências da educação são as informações que os professores adquirem durante sua formação

inicial a respeito da escola e que permeiam sua profissionalização, além de viabilizar um olhar sobre as várias faces do ofício e do processo educacional.

Para completar o repertório de saberes próprios ao ensino, os autores incluem os saberes experienciais e o saber da ação pedagógica. Os saberes experienciais referem-se às escolhas pessoais responsáveis pela forma de agir do professor em sala de aula; configuram os atos que viram rotina na ação docente e têm caráter singular e privado. O saber da ação pedagógica refere-se ao mesmo saber experiencial do professor, que, após pesquisa, se torna público e se constitui em representações sociais construídas sobre o ensino.

Os autores citados ainda fazem um alerta e concluem dizendo que os saberes da ação pedagógica, legitimados pelas pesquisas, são os saberes menos desenvolvidos entre aqueles do reservatório de saberes do professor, mas de maior relevância à profissionalização do ensino, pois constituem um dos fundamentos para a identidade do professor.

Reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um novo olhar para o professor, visto como um profissional autônomo que delibera e toma decisões. O professor não é um mero aplicador do saber produzido por outros; ele constrói boa parte de seu saber na ação. Por isso, o professor “não busca o conhecimento puro, pois toda a sua atenção está voltada para a eficácia da ação a ser realizada” (GAUTHIER et al., 1998, p. 342). Sua busca pelo conhecimento está voltada para a melhoria de sua ação e para o enfrentamento dos problemas da sala de aula.

No Brasil, encontramos, em Pimenta e Anastasiou (2002), contribuições para o estudo a respeito de saberes docentes, em uma perspectiva na qual a natureza do trabalho docente é ensinar, contribuindo com o processo de humanização dos alunos. Para isso, o trabalho dos professores é uma tarefa que visa desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores.

Em suas pesquisas, as autoras têm-se dedicado a estabelecer a identidade profissional do professor, enfatizando os aspectos relacionados à questão dos saberes que configuram a docência. Nesse sentido, a ação pedagógica pode ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de construção dessa identidade, por meio da resignificação de seus saberes. Tal construção é mobilizada e organizada na prática pedagógica das salas de aula, por meio dos saberes que envolvem as dimensões epistemológica e política.

A identidade do professor é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Pimenta e Anastasiou (2002) apresentam três tipos de saberes docentes: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos. Para as autoras, os saberes da experiência, mobilizados durante a formação, são aqueles adquiridos pelos futuros professores em sua trajetória como alunos, durante a vida escolar. Os saberes da experiência são também aqueles que “os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalhos, os textos produzidos por outros educadores.” (PIMENTA; ANASTASIOU (2002, p. 20).

Ainda, segundo as autoras, os docentes também trazem conhecimentos acerca do papel do professor, da sua vivência social e das experiências vividas nas diferentes escolas em que já tenham atuado. Nessa perspectiva, percebe-se que a docência pressupõe um trabalho de interação de distintas estratégias, conciliando o saber e as experiências anteriores, que configuram a identidade profissional do professor.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), um segundo tipo de saber necessário aos docentes são os saberes do conhecimento. Esses saberes não se reduzem às informações as quais constituem apenas o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. As informações precisam ser recebidas e trabalhadas para que se possa construir a inteligência.

As autoras afirmam ainda que, para ensinar, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos. Os saberes pedagógicos e didáticos são de real importância e devem ser construídos a partir das necessidades postas pela realidade, com vistas a superar esquemas concebidos de antemão pelas ciências da educação. “Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 25). Essa tarefa didática deve ser realizada por meio de uma leitura crítica da prática social do

ofício de ensinar, levando-se em conta as iniciativas que já foram propostas em relação à superação do fracasso escolar, na busca de respostas aos desafios encontrados no contexto educacional.

Pacheco (1995) também esclarece sobre a composição do saber docente. Ele afirma que o conhecimento profissional do professor, além de um saber técnico, inclui igualmente um saber prático ou um saber do senso comum e está ligado a destrezas, intuições, atitudes, valores etc. É evidente que se trata de um saber que ultrapassa os limites de um mero senso comum, pois o que o professor diz que faz é uma prática elaborada a partir de uma realidade subjetiva.

Conforme a perspectiva desse autor, o professor organiza seu trabalho e mobiliza seus saberes levando em conta a realidade do meio em que está inserido. Nesse trabalho ele deve buscar realizar o seu papel de educador, atendendo às expectativas relativas ao processo de ensino/aprendizagem.

Na tentativa de estabelecer conexões entre as contribuições descritas pelos autores consultados, verifica-se que todas as categorias de saberes próprios ao ensino levam em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. Apesar de algumas ligações e proximidade entre as categorias propostas pelos diversos autores, não há unanimidade entre elas, nem saberes capazes de responder, de forma única e integral, pela profissionalização do professor. Assim, as palavras de Tardif (2002, p. 18) parecem resumir e condensar a visão dos demais autores: "o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente."

A experiência dos professores elevada a saberes pedagógicos surge a partir das relações estabelecidas na prática com seus pares, com os alunos, com o regimento da IES, além da confrontação com os saberes já mencionados neste tópico. Parece, portanto, de valiosa contribuição abordar os saberes na trajetória docente, buscando a compreensão da construção e da consolidação desses saberes.

Para Pimenta e Anastasiou (2002, p. 20), se, por um lado, os professores trazem consigo uma imensa bagagem de conhecimentos da sua área de atuação profissional, de outro, nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Tão pouco as instituições que os acolhem põem em dúvida sua

capacitação. Assim, muitos “[...] dormem profissionais e acordam professores.” Dessa forma, o professor trará consigo um desempenho e saber desarticulado das funções e objetivos da educação superior.

Consequentemente, as contribuições apresentadas pelos autores aqui mencionados, são de fundamental importância para a compreensão do trabalho docente. As categorias descritas elucidam o complexo ofício de ser professor, dando-lhe sustentação, pois muitos acreditam que, para ser professor, basta ter talento; possuir bom senso; seguir a intuição; ser experiente; ser uma pessoa culta ou conhecer o conteúdo a ser ensinado, conforme mencionado por Gauthier et al. (1998).

Um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos aos quais deseja instruir e educar, deve buscar conhecimentos que subsidiem sua prática de forma a contribuir com saberes que vão além da competência técnica e domínio do conhecimento científico. Essa visão de ensino, apresentada pelos autores mencionados e da qual se compartilha, destaca a relevância do saber advindo da experiência pessoal dos professores diante das diversas situações em sala de aula, não como um saber secundário ou de menor valor, mas como fonte de conhecimento indispensável à ação docente. Mesmo antes de começarem a ensinar os professores já possuem em seu repertório saberes provenientes de sua trajetória pessoal. Esses saberes, advindos de sua história escolar, deixam traços marcantes e muitas vezes permanentes em sua carreira docente.

Na teia de saberes, que compõem a profissão docente, é que a ação pedagógica pode ser pensada e repensada, para a superação dos obstáculos e impasses com os quais os professores se deparam em sala de aula, o que sugere novas ações para responder às exigências de situações concretas no ensino. Na fala de Tardif (2002), o professor ideal é aquele capaz de dominar, integrar e mobilizar tais saberes como condições para sua prática. Em suma, o professor deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, possuir conhecimentos relativos às ciências da educação, à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência em sala de aula.

As ações dos professores não podem ser vistas como meras tarefas de um técnico ou de um executor, visto que os professores são sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu trabalho. Por esse motivo, o professor necessita ter domínio sobre seus saberes, para melhor identificar

seus erros e acertos, não como totalidade, mas como apoio para perceber os acontecimentos, e isso sugere novas ações para a descoberta de caminhos capazes de superar obstáculos. Dessa forma, resgata-se a importância de considerar o professor em sua própria formação, na qual, seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática.

2.2.2 Saberes e Práticas Pedagógicas dos Docentes da Disciplina de Psicologia no Curso de Direito.

Antes de apresentar as respostas à primeira questão da entrevista, convém lembrar que o instrumento utilizado para a entrevista (Apêndice A) inicia com alguns itens de identificação de nossas colaboradoras, todas do sexo feminino.

Para a realização da entrevista foi feito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B), pelo qual as professoras autorizam a divulgação de seus relatos. O roteiro de entrevista passou por um avaliador - professor doutor do Departamento de Educação da UEL - para julgar a adequação das questões aos objetivos propostos e à clareza das mesmas, além de fornecer sugestões para o aperfeiçoamento do instrumento. As poucas sugestões recebidas foram incorporadas ao instrumento (Apêndice A), antes de sua aplicação.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A sua realização ocorreu no mês de julho de 2011. Procurou-se criar uma situação favorável à sua realização. Para isso, foram agendados previamente, com cada participante, o local, o dia e o horário apropriados. No momento inicial de cada entrevista, os participantes foram informados dos objetivos do estudo, da garantia do anonimato na utilização das informações fornecidas, além da possibilidade de retorno dos resultados da investigação aos interessados.

Para se referir às respostas das docentes, no tratamento e análise das questões, utilizou-se a letra E, que corresponde à categoria Entrevistada e os números de 21 a 26, que aleatoriamente lhes correspondem. Descrevem-se, a seguir, as respostas das entrevistadas às questões e suas respectivas análises.

As seis colaboradoras, como era de se esperar, são todas graduadas em Psicologia. Elas possuem outros cursos, como, por exemplo, uma delas (E 21) é bacharel em Direito e outra (E 25) é Pedagoga. A E22 é especialista em Psicologia aplicada à Educação. Quatro delas possuem o curso de mestrado,

uma em Psicologia (E 24), duas em Psicologia Social (E23 e E26), uma em Direito (E 21) e uma (E25) possui mestrado e doutorado em Educação.

O tempo de atuação no magistério das professoras varia de 1 a 27 anos (duas professoras possuem mais que 20 anos de experiência e três outras de cinco a oito anos); na disciplina em foco essa variação é menor, de seis meses a 10 anos, exatamente pela recente existência dessa disciplina nos cursos de graduação em Direito.

Entre as professoras, quatro atuam também como psicólogas clínicas, uma atua como advogada e uma não exerce outra profissão além do magistério.

Na questão um, buscou-se saber as denominações da disciplina nas diferentes IES. Três IES denominam a disciplina como *Psicologia aplicada ao Direito*, duas denominam como *Psicologia Jurídica* e uma, como *Fundamentos de Psicologia*. Em Cornélio Procópio, a disciplina é denominada *Psicologia Jurídica*. Na IES onde esta pesquisadora atua, que seria a oitava IES em consideração, essa disciplina também é denominada *Psicologia aplicada ao Direito*.

Na questão dois, buscou-se saber qual o caminho que as professoras percorreram até se tornarem docentes dessa disciplina, com o objetivo de levantar informações sobre a sua formação inicial. Cinco das entrevistadas iniciaram sua carreira docente ministrando outra disciplina de Psicologia. Nessa condição foram convidadas a ministrar a disciplina de Psicologia no curso de Direito, após algum tempo de sua experiência como docente, conforme se pode observar em suas respostas:

[...] fui convidada pelo coordenador do curso de Direito para substituir uma professora nessa disciplina. Neste tempo eu estava dando aula na UEL. Ele me passou a ementa. Boa parte da ementa eu já conhecia em função da prática de consultório. Não tive muita dificuldade para fazer o link entre a Psicologia e o Direito. Ai fui trabalhar com os alunos da [IES atual] a Psicologia para o Direito (E 21).

Na verdade, eu comecei nesta instituição trabalhando na Pedagogia, por causa da minha especialização em educação, e aí eu fui convidada a dar aulas de psicologia para o direito para substituir a professora que saiu em licença maternidade, e continuei (E 22).

Já dei aulas para o curso de Psicologia e para o curso de Secretariado Executivo, e esse ano me convidaram para dar aulas para Administração e Direito (E 24).

Já estou no magistério há 27 anos e meio e eu iniciei fazendo o trabalho da Psicologia aplicada nas mais diversas áreas. Então foi uma questão de tempo (E 25).

Eu já estava lecionando nesta universidade quando abriu essa disciplina e aí surgiu o convite (E 26).

A E 21 que, além de psicóloga, tem formação em Direito, relatou: “vi algumas parceiras terem problemas judiciais em função das perícias, então resolvi fazer Direito para saber onde estava pisando”.

Uma das entrevistadas tornou-se professora da disciplina praticamente por acaso, como revelou: “Fui enviando currículo e foi o que apareceu” (E 23). Essa professora possui apenas um ano de experiência docente e ministra essa mesma disciplina em duas IES do estado do Paraná, uma em Londrina e outra numa das IES de Cornélio Procopio.

Da minha experiência, posso dizer, que a minha história docente é muito parecida com as experiências relatadas pelas entrevistadas. Minha formação é em Psicologia; encontro-me em processo de formação no mestrado em Educação e atuei em psicologia clínica por mais de 15 anos. Também iniciei minha carreira dando aulas no curso de Psicologia na UEL, até ser convidada a ministrar a Psicologia para o curso de Direito na IES em que atuo. Ministro essa disciplina há seis anos, além dos dois anos de experiência como docente na UEL.

Na questão três, buscou-se saber se as professoras tiveram formação específica para atuar na área de Psicologia, no curso de Direito. Essa questão teve por objetivo colher informações sobre a formação específica dos professores dessa área de conhecimento. Nenhuma das professoras entrevistadas teve formação específica para atuar nessa disciplina. Registra-se aqui como algumas delas expuseram suas respostas:

Tive que buscar material, ir atrás sozinha para implementar a disciplina para o Direito (E 23).

Não tive essa formação, tive que correr atrás (E 24).

Fiz varias formações no período em que só trabalhava com a Psicologia, mas nunca uma especifica, porque são muito recentes. Essa formação eu tenho de uma pessoa curiosa que vem estudando desde a faculdade (E 21).

Eu fiz apenas um curso com uma psicóloga de Curitiba que [...] trabalha nessa área de Psicologia jurídica. Não foi em caráter de especialização, nem de Mestrado. Foi em Brasília durante um congresso que teve um curso de Psicologia jurídica, com a duração de 12 horas. Na faculdade não tive essa disciplina (E 26).

Todas as entrevistadas, desafiadas para desenvolver uma ementa nova, buscaram conhecimentos em livros e artigos, além de fazer uma aproximação entre os conteúdos da Psicologia e as demandas na área do Direito, como se pode verificar nos exemplos a seguir:

[...] tive que correr atrás. Fui atrás de bibliografia, ler textos, tentar aproximar aquilo que eu já sabia da Psicologia com as demandas atuais na área do Direito (E 24).

Foi perseguindo esse caminho e buscando em livros e artigos (E 22).

Tive que buscar material, ir atrás sozinha para implementar a disciplina para o Direito (E 23).

Duas delas discutiram com pessoas da área jurídica (profissionais e professores) sobre quais conteúdos de Psicologia seriam mais importantes para a formação dos alunos de Direito:

Conversei com os colegas, com os profissionais da área na IES em que trabalho, sobre a forma como eu pensava em conduzir [...] Tomei esse cuidado de trabalhar essa integração, conversando com os professores (E 25).

[...] meu marido é graduado em Direito. Sempre conversamos sobre a necessidade dos conteúdos de Psicologia no curso de Direito. O que o aluno irá precisar quando estiver formado (E 22).

Apenas duas professoras disseram que tiveram contato com a Psicologia Jurídica ainda na graduação, mas não mencionaram uma disciplina específica de Psicologia aplicada ao Direito, como se pode observar:

Tive muito contato com esse tema também através de um professor de Psicologia social que falou de Psicologia Jurídica (E 21).

Na faculdade não havia uma disciplina de Psicologia Jurídica, o que tivemos foram estágios em Psicologia Jurídica (E 23).

Observo algumas aproximações entre minha experiência e os relatos das professoras. Eu também não tive nenhuma formação ou disciplina específica na área de Psicologia aplicada ao Direito, seja em minha graduação seja na pós-graduação. Fui buscar bibliografia, discutir com profissionais da área jurídica e realizar uma aproximação entre o que conhecia sobre Psicologia e as necessidades para a formação do aluno de Direito. Certamente, minha experiência durante os anos seguintes de magistério, nessa disciplina, contribuiu para o exercício da docência, diminuindo gradativamente as dificuldades iniciais relacionadas à ausência de formação prévia para a área.

A pergunta quatro da entrevista foi a seguinte: “Sua experiência profissional contribui para seu trabalho em sala de aula?” Todas as professoras afirmaram que sua experiência profissional auxilia em seu trabalho em sala de aula, como podemos observar nos seguintes relatos:

A minha experiência com psicóticos e dependentes químicos contribuiu muito. Às vezes, a literatura fica um pouco vaga. A experiência em consultório me deu uma bagagem grande para o que eu faço hoje (E 21).

Trabalho muito com Psicopatologia. Nessa questão de doença mental, o trabalho com a clínica ajuda bastante (E 23).

[Contribui] Muito, porque eu trabalhei muito tempo ligada à família em escola de educação especial, como psicóloga. Na IES onde atuo, eu sempre fiz um trabalho integrado com fonoaudiólogas e fisioterapeutas e eu atuava dando suporte como psicóloga nessa interdisciplinaridade, desde 1993. No meu trabalho docente na pedagogia, eu sempre trouxe para os professores a questão da violência da criança. Trabalhando na clínica escola, a gente pega casos e casos. Também tive uma trajetória bem legal quando fui chefe de departamento do curso de Psicologia em uma IES de Londrina. Trabalhei muito tempo na clínica na área escolar, onde aparecem casos que envolvem o Direito, pelo direito da criança, o direito da família e essas questões (E 25).

O que mais contribui é a experiência que eu tive na saúde pública. Trabalhei no núcleo de apoio à saúde da família (NASF). Atendíamos em postos de saúde, uma comunidade carente, trabalho interligado com a CAPS. Então, vêm demandas de atendimento do jurídico. Você tem que conhecer uma família para atuar em processo de adoção ou perda de guarda. Precisávamos conhecer a realidade, fazer a mediação com os outros órgãos, para tentar ajudar essa família. Portanto, essa experiência com saúde pública foi o que me ajudou a pensar a questão do Direito (E 24).

Sim, porque o Direito se utiliza da Psicologia mais na área de família e na área criminal e, como eu tenho atuação em posto de saúde, acabo tendo contato com casos de separação e guarda (E 22).

Contribui bastante, porque eu trabalho com os alunos sobre habilidades interpessoais, em como lidar com pessoas, e eu trabalho na clínica. Então, a minha atividade tem tudo a ver com isso (E 26).

Minha experiência em psicologia clínica também contribuiu para o entendimento das questões relacionadas a doenças mentais e psicopatológicas. O trabalho na clínica também me deu suporte para abordar temas que envolvem o Direito de família, como processos de separação e divórcio, bem como processos de guarda e adoção, entre outros.

Ao se compararem os relatos das professoras com o que se encontra na literatura, foi possível perceber certa familiaridade com os conceitos dos autores sobre os saberes da experiência. Os saberes da experiência são constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, incorporando-se à experiência individual e coletiva. Os professores podem transformar a ação docente em saberes da experiência, quando conseguem refletir a respeito de suas ações práticas, articulando-as com as outras formas de saberes (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Nos relatos apresentados pelas entrevistadas, pôde-se observar como cada uma incorpora sua experiência profissional à sua prática em sala de aula junto aos alunos de Direito. Essa articulação possível entre a experiência profissional e os conteúdos da disciplina orienta e estabelece um trabalho docente que supera o tecnicismo pedagógico e auxilia no alcance dos objetivos de ensino propostos pelo professor e para a existência da disciplina no curso.

Outro aspecto observado é que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor. Em sua atuação, os docentes desenvolvem os seus saberes como um fio condutor no e pelo trabalho, relacionando-os à sua identidade pessoal e profissional (TARDIF; 2002). Da mesma forma, cada professora entrevistada descreve uma experiência única e uma forma singular de incorporar esses saberes da experiência em seu trabalho docente.

Esse fato pode ser verificado nas seguintes afirmações: “O que mais contribui é a experiência que eu tive na saúde pública [...]. Portanto, essa

experiência [...] foi o que me ajudou a pensar a questão do Direito.” (E 24). De E 26, salienta-se: “[...] eu trabalho com os alunos sobre habilidades interpessoais, como lidar com pessoas [...]. Então a minha atividade tem tudo a ver com isso”. Ou então, com E 25, que afirmou: “Trabalhei muito tempo na clínica na área escolar, onde aparecem casos que envolvem o Direito”.

Cada docente valoriza certos aspectos de sua experiência fora de sala de aula e estabelece ligações próprias com o conteúdo trabalhado. Isso assegura uma identidade profissional marcada pela singularidade, já que cada docente possui uma experiência profissional que não se repete e um trabalho docente que ultrapassa métodos e técnicas pedagógicas.

Na questão cinco buscou-se saber quais são os conteúdos envolvidos na ementa da disciplina, nas IES onde as professoras atuam, com o objetivo de verificar os saberes disciplinares ministrados e perceber a relação que as professoras estabelecem com esses saberes. Com relação aos saberes disciplinares ou conteúdos a serem transmitidos, quatro professoras relataram que iniciam o trabalho com os alunos recorrendo a uma contextualização da Psicologia para o curso de Direito.

Eu início mostrando para eles a Psicologia como ciência, porque existem muitos mitos a respeito dela. A primeira coisa é ver a Psicologia como ciência, o segundo passo é mostrar que são disciplinas que estão extremamente ligadas (E 25).

Em um primeiro momento eu trabalho a Psicologia Geral e suas concepções. O que é Psicologia aplicada ao Direito, quando surgiu, os vários contextos onde a Psicologia é aplicada (E 21).

O que está na ementa foca mais a interdisciplinaridade entre Psicologia e o Direito. O que é a Psicologia? (E 22).

[...] Psicologia geral no começo (E 23).

Os demais saberes disciplinares ministrados pelas professoras abordam a Psicologia relacionada ao Direito criminal e ao Direito de família. Todas as professoras entrevistadas incluem conteúdos referentes à psicopatologia ou doenças mentais, além de tópicos relacionados ao divórcio, guarda e adoção, como se pode observar nos exemplos a seguir:

Eu trabalho a questão da maioridade penal, psicopatologia criminal, imputabilidade penal, adoção, separação e divórcio, processos de guarda [...]. A ênfase maior é na imputabilidade por doença mental e perfil de criminalidade (E 23).

Faço uma articulação com o Direito penal, com o objetivo de repensar as práticas e entender os transtornos mentais. Também trabalho a Psicologia nas varas de família - separação, adoção, guarda (E 24).

[...] Percebo um grande interesse pelo [Direito] penal e pela família (E 25).

Duas professoras incluem, em suas aulas, assuntos relacionados a habilidades interpessoais:

[...] Outra coisa que eu não deixo de trabalhar é a questão do relacionamento interpessoal, as questões que qualquer profissional precisa: saber ouvir, ele não pode inferir. Não adianta você ser o melhor profissional se você não souber interagir com as pessoas. Eu acho que a Psicologia trabalha também com essa questão (E 25).

[...] eu trabalho com os alunos sobre habilidade interpessoal, como lidar com pessoas (E 26).

Outros temas abordados pelas professoras envolvem abuso sexual infantil e violência contra a mulher (Lei Maria da Penha), relatados pela E 22 e pela E 23. Além desses, outros assuntos foram citados como: perícia, mediação, justiça restaurativa e assédio moral (E 21), desenvolvimento humano e adolescência (E 25) e síndrome de alienação parental e depoimento sem danos (E 26).

Trazendo novamente a minha experiência docente, eu também começo fazendo uma introdução sobre a Psicologia como ciência, até chegar à contextualização da Psicologia aplicada ao Direito. Os temas priorizados em sala de aula relacionam-se à Psicologia e sua aplicação no Direito penal e de família, como observado nos relatos das professoras acima.

Os saberes disciplinares que os professores transmitem situam-se em uma posição de exterioridade em relação à prática docente. Ou seja, eles aparecem como produtos que já se encontram determinados em sua forma e conteúdo e são incorporados à prática docente através das disciplinas e conteúdos a serem transmitidos (TARDIF, 2002). Apesar de serem exteriores à ação docente, observa-se nas entrevistas que cada professora tem uma maneira própria de

incorporar e priorizar os saberes disciplinares à sua experiência em sala de aula. Não obstante ministrar a mesma disciplina, cada professora estabelece uma relação própria com esses saberes, encontrando e apresentando os seus argumentos para sua incorporação no programa da disciplina.

Com a pergunta seis, buscou-se saber como as professoras ministram suas aulas e quais estratégias didático-pedagógicas utilizam. Esta questão teve o objetivo de verificar a relação que as professoras estabelecem entre os saberes disciplinares e outros saberes da ação pedagógica. As professoras afirmam diversificar as estratégias utilizadas em sala de aula para desenvolver os conteúdos da disciplina.

Essa prática docente pode ser exemplificada nas respostas de duas professoras: “Procuro diversificar bastante para a aula não se tornar monótona” (E 21); “Eu uso as mais diversas estratégias de ensino [...]. Procuró fazer uma aula bem dinâmica, até porque o Direito é muito teórico. Eu procuro usar vários recursos sem perder de vista o meu grande objetivo do conteúdo.” (E 25).

Todas as professoras afirmaram utilizar-se de aula expositiva e cinco delas usam ainda filmes como estratégias de ensino. Três professoras apresentam casos clínicos nas aulas (E 22, E 23, E 25). Duas professoras (E 25 e E 26) usam técnicas de dinâmica de grupo e outras duas (E 21 e E 22) fazem círculos de discussões com os alunos. Uma professora trabalha com a montagem de painéis: “[...] faço a orientação sobre a montagem dos painéis e eles explicam no pátio aos demais alunos da instituição.” (E 21). Essa mesma professora também forma equipes em estudo dirigido e propõe tema aos alunos para a elaboração de artigos.

As demais estratégias de ensino citadas pelas entrevistadas envolvem discussões de textos (E 22 e E 23), aulas dialogadas: “[...] a aula é dialogada, a professora não vai falar sozinha” (E 25), e uma professora traz instrumentos de avaliação psicológica para implementar suas aulas: “Trago laudos de exames criminológicos, testes para os alunos terem contato com a realidade da Psicologia” (E 22).

Duas professoras mencionaram avaliação como estratégia pedagógica. Destas, a E 21 utiliza-se de painel como instrumento de avaliação e relatando afirmou: “a prova é a montagem de painéis sobre o conteúdo ministrado e exposição dos mesmos”.

Ao analisar a relação que as professoras estabelecem entre os diferentes saberes mobilizados em sua atuação e os saberes pedagógicos, definidos por Tardif (2002) como as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa, verifica-se uma preocupação muito grande por parte das professoras, em diversificar as estratégias de ensino. Citaram 14 formas diferentes de ensino; uma professora chegou a dizer que metade de suas aulas são práticas e têm a finalidade de chamar a atenção dos alunos para os conteúdos ministrados. Com o objetivo de despertar o interesse dos alunos de Direito para uma disciplina relativamente nova e bastante diferenciada dos assuntos jurídicos, as professoras têm-se utilizado de diferentes alternativas metodológicas, superando formas de ensino baseadas no uso exclusivo de aulas expositivas. Uma das nossas entrevistadas afirmou: “Você tem que ser criativa para manter a atenção dos alunos, senão você fica numa guerra contra eles” (E 26).

Em minha prática na disciplina, também procuro diversificar as técnicas de ensino. Faço uso de exposição dialogada com suporte de *slides*, dinâmica de grupo, apresentação de filmes e documentários, trabalho prático (parecer médico legal), estudo de caso, pesquisas na biblioteca e na *internet*, elaboração de resenhas, seminário, entre outras. Essa variação de estratégias e recursos pedagógicos tem-se mostrado eficaz e compatível com o alcance dos objetivos da disciplina, além de facilitar o envolvimento dos alunos. Também vivencio em minha prática, em sala de aula, as dificuldades relatadas pelas professoras, com relação ao interesse dos alunos pelos assuntos abordados. A disciplina de Psicologia pode parecer distante dos conteúdos e pensamentos de um campo de saber extremamente objetivo, como o Direito, se não for trabalhada e contextualizada de forma oportuna pelo professor.

Uma das técnicas de ensino apresentada pela E 21, a montagem de painéis, também parece ser muito apropriada para o alcance dos objetivos da disciplina. Assim, foi possível aprender muito com as colegas de disciplina, em relação às suas ações metodológicas.

Com a pergunta sete, buscou-se verificar a percepção que as professoras têm sobre os efeitos de seu trabalho com os conteúdos da disciplina para a formação do profissional de Direito. Essa questão teve o intuito de perceber quais objetivos as professoras têm com relação à formação de seus alunos.

Foi possível verificar que cada entrevistada tem uma visão particular de sua ação docente. Três professoras destacam a competência dos alunos para se tornarem profissionais mais capacitados para o relacionamento interpessoal e a solução de conflitos, conforme as respostas a seguir demonstram:

Uma coisa que ensino aos alunos é que não existe só o contencioso e que você tem que aprender a ouvir as pessoas. Percebi no núcleo de prática jurídica que meus alunos sabiam ouvir, paravam para ouvir sem passar por cima das pessoas. Acho que isso já é uma coisa muito boa. [...] Como a psicologia pode auxiliar o Direito? Eles estão aprendendo. Não posso dizer que são todos, mas já encontrei alguns alunos dessa forma, o que foi muito gratificante (E 21).

Acho essencial e até o feedback deles é assim, eles vem agradecer muito. Quando fala dessa parte do saber ouvir, não julgar. Passam a ver mais as entrelinhas, saber enxergar essa ciência na prática deles (E 25).

Eles saem da minha disciplina mais compreensivos. Julgam melhor o comportamento, entendem melhor porque as pessoas se comportam. Tornam-se mais aptos a desenvolver empatia pelo cliente, ter bom relacionamento interpessoal no escritório (E 26).

Outra professora ressalta a importância da disciplina para os alunos de Direito, também com relação aos aspectos humanos:

Acho essencial que o aluno entenda que são disciplinas co-irmãs, porque ambas trabalham com o indivíduo e comportamento humano. É importante que o operador do Direito tenha conhecimentos psicológicos (E 23).

Uma outra relata não ser possível perceber os efeitos de seu trabalho, como se pode observar no trecho a seguir:

Na verdade, o trabalho do professor não possibilita ver resultado imediato. Não vejo de fato nenhum resultado imediato. Ministro a disciplina no 3º período. Então, tem um longo percurso até o aluno se formar (E 22).

Outra afirma que a disciplina não é valorizada, como deveria, pelos alunos:

Os alunos estão no 3º período. Acho que não têm maturidade para dar real importância para a disciplina. Alguns alunos até se interessam bastante, pesquisam e perguntam. Mas é uma disciplina

nova para eles, nem todas as faculdades a têm. Fica um pouco distante do que eles estão buscando. A tendência é que a disciplina seja mais valorizada e ganhe mais espaço (E 24).

O objetivo das professoras, com relação à formação de seus alunos, vai além da aquisição de conteúdos e de práticas profissionais. Nota-se estarem elas preocupadas com os aspectos humanos da formação de seus alunos. Esta característica fica marcada na fala da E 21 no seguinte trecho: “Quando encontro com alguns deles como profissionais, percebo que são extremamente éticos, buscando uma negociação antes de entrarem no contencioso.”

Como já mencionado, trabalho com os alunos visando formar profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas. Esse objetivo parece ir ao encontro do relato de algumas professoras que se preocupam com conteúdos e utilizam metodologias que vão além dos aspectos intelectuais e profissionais na formação de seus alunos. Esse ensino tem por objetivo superar o tecnicismo, muitas vezes empregado no ensino jurídico, que visa à reprodução de um saber sem qualquer espírito crítico. Ao se priorizar uma formação que leve em conta os aspectos humanos, demonstra-se a preocupação, por parte das professoras entrevistadas, além de meu interesse em formar um profissional crítico, capaz de refletir sobre sua própria responsabilidade cidadã e produzir conhecimentos a partir desse compromisso.

Como oitava questão, foi feita a seguinte pergunta às professoras: Você considera necessária uma formação pedagógica para atuar nessa disciplina? O objetivo foi verificar qual a importância que as professoras atribuem aos saberes pedagógicos em sua carreira docente.

Todas as professoras disseram considerar necessária uma formação pedagógica em suas carreiras docentes, como se exemplifica com as falas:

Eu considero sim, acho que se não tivermos uma formação didático-pedagógica a gente não consegue ministrar não só essa disciplina, mas matéria nenhuma. E eu consegui ver isso em meus colegas que só têm formação em Direito e não têm formação didático-pedagógica (E 21).

Eu acho que sim. O conteúdo é essencial, mas a forma como você passa o conteúdo, determinadas técnicas que uso, os alunos dizem como ficou claro (E 25).

Acho que sim, pois quando você tem que fazer uma aproximação entre duas ciências: Direito e Psicologia, corremos o risco de não atender os reais objetivos. Às vezes a gente acaba no esquema de pegar muita aula, sem que pare e prepare uma aula com consistência de metodologia e objetivos. Nesse caso, você não consegue verificar se os objetivos foram alcançados, se teve o efeito esperado ou se ficou superficial (E 24).

Cada professor tem que achar sua forma de chegar naquele objetivo da ementa. Uma formação pedagógica pode ser necessária (E 26).

Uma professora, que cursou magistério e licenciatura, aponta para a diferença que sua capacitação na área pedagógica pode proporcionar. Esses saberes, advindos de sua história profissional, deixam traços marcantes e muitas vezes permanentes em sua carreira docente:

Percebi a facilidade para fazer algumas coisas que meus colegas não conseguem. Chegam a questionar minhas avaliações. Então digo para fazerem perguntas aos meus alunos. Busco envolver o aluno na aprendizagem, estimular a criatividade, fazer apreender e não só aprender, porque o aprender você esquece. Quando você apreende, aquele conteúdo torna-se seu. Dessa forma, o aluno não esquece (E 21).

Duas das professoras parecem confundir saberes pedagógicos com saberes disciplinares, como se pode observar nestes trechos de suas falas:

[...] só que fora a base a gente tem que estar atualizado, essa é a questão, para poder passar para o aluno aquilo que está acontecendo no momento (E 22).

[...] os colegas acabam não aplicando a Psicologia Jurídica, eles dão Psicologia geral. Portanto, deveria haver formação em Psicologia Jurídica, um ensino focado para essa área (E 23).

Os saberes pedagógicos, segundo Tardif (2002, p. 37),

[...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo; reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e orientação das atividades educativas.

Tais saberes, os mencionados pelo autor, são incorporados à formação do professor e fornecem-lhe uma forma de pensar, uma ideologia, técnicas de ensino compatíveis etc.

Ao analisar as entrevistas, foi possível perceber que a relação que as professoras estabelecem entre os saberes pedagógicos direcionam seu trabalho em sala de aula. Há que se considerar os conhecimentos advindos da identidade do profissional, que dependem de fatores como a sua formação anterior, a ação e reflexão sobre o que faz e a relação que estabelece com a realidade social na qual está inserido.

Nesse sentido, a formação profissional exige um aprofundamento dos saberes, que vão além dos saberes disciplinares e técnicos, em que se inclui a dimensão ética da profissão docente. Como se pode perceber pelos relatos nas entrevistas e em minha própria experiência profissional, a ação docente não é mera aplicação do conhecimento produzido pela ciência, já que as trajetórias pessoais e profissionais podem ser fatores definidores dos modos de atuação do professor. A minha aprendizagem no mestrado em Educação tem marcado a minha carreira docente, possibilitando a superação de vários obstáculos, inclusive de origem didático-pedagógica.

Desse modo, o trabalho dos professores deve ser considerado em um espaço prático e específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes. Ou seja, o exercício da docência exige um conjunto de saberes que podem ser adquiridos em várias instâncias formais e não-formais, marcados pela singularidade da trajetória pessoal e profissional de cada professor.

Na nona questão, buscou-se saber como tem sido a atuação da IES onde as professoras trabalham, quanto à formação pedagógica dos docentes, com o objetivo de verificar a preocupação da instituição com essa formação. Cinco professoras relataram que as instituições onde atuam têm um programa de formação continuada ou a semana pedagógica com essa finalidade, como se pode ler em seus relatos:

A IES investe bastante nessa parte. Temos cursos em Curitiba [...], cursos de um dia e meio. Se você não participa no primeiro semestre, tem que participar no segundo (E 26).

Eles têm muita preocupação com isso, estão sempre oportunizando, oferecendo cursos, reciclagem. [...] Sempre estimulando, porque têm consciência que isso é essencial (E 25).

Antes de começar o ano letivo eles oferecem uma semana pedagógica em ambas as faculdades (E 23).

A cada semestre a gente tem a formação continuada, uma semana de palestras sobre o que temos interesse em saber (E 22).

Eles têm um programa de educação continuada para os professores. Preocupam-se bastante com a questão da metodologia (E 21).

Algumas professoras citaram a obrigatoriedade dos cursos e do incentivo das IES. Os professores devem participar reconhecendo, assim, o valor da formação continuada para a docência, como se observa nos relatos a seguir:

É obrigatório fazer. Nem todos fazem, mas 70% a 80% dos professores da IES participam. Há uma penalidade para quem não se envolve e benefícios para quem participa (E 21).

[...] temos cursos em Curitiba obrigatórios, temos que ir para lá uma vez por ano. Eles pagam as despesas (E 26).

Apenas uma entrevistada teve dificuldade em responder à questão. E 24 afirmou: “entrei há pouco tempo. Sei que tem a semana pedagógica, mas não participei. Não sei responder”. A E 23 manifesta o interesse de que a IES onde trabalha tenha um trabalho individual com os professores, ao afirmar: “Não tem uma discussão individual, o que talvez fosse interessante”. Foi também interessante saber que uma IES possui um trabalho com os alunos, como se verifica no relato de E 25: “Tem um núcleo que oferece atendimento para o aluno, onde o professor pode fazer encaminhamentos”.

Na IES onde trabalho são oferecidas semanas pedagógicas aos professores, no início de cada semestre. São abordados assuntos relacionados à docência no ensino superior, à avaliação e à preparação de aulas, entre outros.

Nos relatos das entrevistadas pode-se perceber que algumas professoras têm uma trajetória de formação e de prática docente significativa; outras estão iniciando há menos tempo sua carreira docente e acabam enfrentando dificuldades, como eu própria encontrei em meu início de profissão. Conforme relatado, todas as IES, em que atuam as colaboradoras, estimulam e oferecem uma

formação pedagógica aos seus professores. A indagação que se pode fazer diante: Será suficiente a formação pedagógica oferecida pelas IES aos seus professores?

Sobre esse assunto, Pimenta e Anastasiou (2002) comentam que os professores trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos das suas áreas de atuação profissional, mas carecem de uma formação pedagógica que os capacite como docentes. Assim, em geral, apresentam um desempenho e saber desarticulado das funções e objetivos da educação superior. Ainda segundo as autoras, as IES também não questionam essa capacitação, que muitas vezes faculta aos profissionais dominar o conhecimento científico, mas não os livra das dificuldades nas preleções.

Na décima questão, buscou-se saber se as professoras encontram alguma dificuldade ao ministrar a disciplina e isso se fez com o objetivo de verificar quais as estratégias utilizadas por elas na superação das dificuldades encontradas em sala de aula.

Cinco professoras acusam algumas dificuldades específicas ao ministrar a disciplina. Elas mencionam tempo reduzido em relação aos conteúdos a serem ministrados, número excessivo de alunos na sala, resistência dos alunos quanto à relevância da disciplina, falta de bibliografia e problemas de disciplina. Suas falas podem melhor esclarecer essa afirmação:

Essa disciplina tem muito conteúdo para pouco tempo, minha dificuldade maior é passar todo o conteúdo em um tempo tão pequeno (E 24).

[...] O problema é quando entro em uma sala com noventa alunos. O domínio de classe é um pouco complicado, por mais que a didática seja interessante (E 23).

[...] encontrei muita dificuldade no começo, muita resistência dos alunos e professores de acharem pouco relevante a disciplina. Principalmente os alunos que não dão a devida importância para a disciplina e não enxergarem a necessidade na prática do dia a dia (E 25).

[...] gostaria de poder me especializar mais. Muitos livros são repetitivos, elementares. Teria que buscar bibliografia fora do país. Sinto que falta mais tempo para estudar (E 21).

[...] falta de interesse de alguns alunos. Alunos que começam a brigar no meio da aula por causa do ar condicionado (E 26).

Apenas uma professora referiu não encontrar dificuldades. Essa professora é a que possui maior tempo de docência (27 anos), além de ser mestre e doutora em Educação. Assim ela se expressou:

Até o momento, não encontrei [dificuldades]. Acho que foram os cuidados que eu tentei tomar e fui feliz. [...] Levei sorte mesmo, porque mesmo os alunos estando no 10º semestre, eles se mostram bastante interessados por essa integração [entre o Direito e a Psicologia] (E 25).

Quanto aos êxitos na condução da disciplina, três professoras afirmaram:

O êxito vem pela minha capacidade de prender a atenção do aluno, de mostrar a importância, de contextualizar aonde eles vão usar esses conteúdos; fazer as pessoas gostarem do que estou falando; minha vontade de trazer sempre coisas novas (E 21).

[...] Conversando com os profissionais, lendo. Tem muitos artigos interessantes de psicólogos e promotores, psicólogos e juizes, que realmente falam a respeito dessa integração. As leituras que eu fiz e as conversas com os profissionais e professores, juntamente com a minha experiência, estão me ajudando a conduzir a disciplina. Cada turma é uma turma, eles acabam ajudando até pela curiosidade (E 25).

[...] A facilidade vem porque faço o que gosto e acredito (E 22).

Duas professoras (E 21 e E 25) que relataram êxitos ao conduzirem a disciplina são as que têm maior tempo de magistério (mais de 20 anos) e melhor capacitação pedagógica. A E 25 é mestre e doutora em Educação, como já mencionado, e a E 21 tem formação em magistério e licenciatura. A experiência pedagógica e as questões de formação tornam-se possíveis fatores de sucesso junto aos alunos, conforme observado nos relatos apresentados.

Para superar as dificuldades, as professoras têm buscado diversas estratégias: “[...] Hoje eu consegui reverter isso [falta de interesse dos alunos], explicando a importância e tornando as aulas mais interessantes” (E 26). A E 23 relatou: “[...] Busco trazer aulas mais dinâmicas. Não gosto de dar aula para aluno que vem só para a chamada; então eu faço a chamada e fica aqui só quem realmente quer a aula”. (E 23)

Essa mesma professora, que relatou ser uma das dificuldades a falta de interesse dos alunos, pensa que seria interessante um apoio pedagógico em uma das IES em que trabalha. Ela assim explicou:

Para isso, eu precisaria de um auxílio pedagógico e institucional (70-90 alunos em uma classe fica complicado). Por mais que os métodos sejam ótimos, [o conteúdo] acaba não sendo aproveitado da mesma forma. Lá em Cornélio tem uma turma com 20 alunos, é o mesmo conteúdo, mas a forma como absorvem é outra (E 23).

As dificuldades que pessoalmente encontrei ao ministrar a disciplina foram, no início, as relacionadas aos saberes disciplinares, pela escassez de bibliografia. Essa dificuldade também foi relatada pela E 21. Outra dificuldade encontrada relaciona-se às limitações didático-pedagógicas, que me motivou a buscar, no mestrado em Educação, a formação continuada para a superação dos obstáculos.

Tenho sido enriquecida pela aprendizagem que aprofunda meus saberes referentes à docência. Os conhecimentos adquiridos têm colaborado para a reflexão sobre minha atuação docente, propiciando-me uma prática pedagógica mais coerente e sistematizada.

Na última questão, buscou-se verificar se as professoras se identificam com a disciplina de Psicologia no curso de Direito e como essa identificação influencia seu trabalho. As professoras disseram ser positiva sua relação com a disciplina, o que as impulsiona a pesquisar mais e a se envolverem com o trabalho de docência dessa disciplina, com o objetivo de transformar a realidade onde estão inseridas. Alguns dos relatos são bastante elucidativos:

Eu me identifico sim. Comecei a pesquisar quando ninguém dava aula. Não havia ninguém para me ensinar, pois todos estavam começando (E 26).

Gosto do meu trabalho. Acho interessante discutir a subjetividade no curso de Direito, porque são muito objetivos. Existem questões, como na vara de família ou na criminalidade, que envolvem o estado emocional das pessoas, a sua história de vida. Essa disciplina humaniza o Direito. O que me gratifica é essa busca pela humanização, para que possa haver uma humanização nas outras áreas também (E 24).

Gosto do que faço. O Direito está aí, mas para que ele exista, cada um de nós tem que assumir a responsabilidade pelos seus atos.

Desvendar o psiquismo humano é o que me leva a trabalhar. Essa paixão tem mais a ver com Psicologia do que com Direito, mas tem a ver com ensinar as pessoas a ter responsabilidades. O único jeito de mudar a nossa realidade, o nosso país é ensinando o que a gente sabe (E 21).

Sinto-me super realizada e gosto do que realizo [...]. É uma disciplina que eu vou construindo a cada semestre. Já estou reestruturando para o próximo semestre. Sinto-me satisfeita, mas sempre buscando e melhorando mais (E 25).

Sim. Eu acredito na educação. Na transformação do aluno pela educação. A gente não forma só através da informação, mas também como pessoa (E 22).

Gosto bastante, a busca por aulas mais didáticas, mais interessantes [...] Sempre estou querendo atualizar, trazendo filmes novos, artigos novos, discussões novas. Acho que fica mais interessante para os alunos e até mesmo para eu me atualizar (E 23).

Assim como as professoras entrevistadas, também me identifico com o meu trabalho nesta disciplina. Tratar de conteúdos que abordam a subjetividade humana em um curso, em geral ministrado de modo extremamente objetivo e dogmático, como o Direito, torna estimulante e desafiador o ofício de professora. Além disso, a formação de um profissional do Direito, comprometido com a transformação social da realidade onde está inserido, implica valorizar os aspectos humanos, que enfatizo em minhas aulas.

Concorda-se com a afirmação de Nóvoa (1992) de que, no trabalho docente, não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo por tratar-se de profissão impregnada de valores e ideais, muito exigente do ponto de vista do empenhamento e das relações humanas.

O professor, como pessoa e como agente pedagógico, atua também por motivos individuais e de acordo com sua experiência pregressa. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações e desse universo fazem parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas. Sua história como aluno, sua capacitação na pós-graduação e sua experiência no cotidiano da sala de aula são fortes componentes na fundamentação de sua forma de agir em relação ao ensino. Assim como demonstrado nos relatos das entrevistadas, as ações, os dizeres, as posturas e atitudes das professoras revelam concepções e valores que se refletem nas decisões voltadas para a prática no complexo campo da docência.

Ensinar e aprender estão alicerçados numa concepção de mundo e de ciência, que necessariamente passam por valores humanos que direcionados à prática em sala de aula. Em educação, não podemos simplesmente analisar condutas à margem dos atores que as praticam, visto que toda ação educativa é ação de um sujeito, com biografia e história pessoal e coletiva (GIMENO SACRISTÁN, 1999).

Considera-se de grande importância refletir a respeito desses aspectos, para compreender sua interferência nas relações pedagógicas em sala de aula, pois a qualidade dessa relação compromete o processo de aprendizagem. Trata-se, então, de saberes e conhecimentos que, trazidos das chamadas ciências humanas e sociais, interagem com as várias epistemologias de outras áreas, tensionando as relações e propiciando uma "humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos" (ARROYO, 2000, p. 41).

2.3 SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA NO CURSO DE DIREITO NA PERCEPÇÃO DE ALUNOS E EGRESSOS

Este tópico refere-se ao terceiro ponto-chave da pesquisa, para o qual se tem por objetivo investigar, conhecer e analisar a avaliação que alunos e egressos fazem dos saberes e práticas da disciplina Psicologia no curso de Direito e suas implicações para a formação do profissional de Direito. Para alcançar essa compreensão, foi realizado um estudo de campo, com a aplicação de um questionário (Apêndice C). Optou-se por consultar um aluno e um egresso de cada uma das oito IES de Londrina e região, que cursa ou que cursou a disciplina Psicologia no currículo de seu curso de Direito e cujos professores responsáveis foram também consultados (conforme descrito no tópico anterior).

Os alunos e egressos foram selecionados de maneira aleatória, e o período de coleta das informações ocorreu durante os meses de fevereiro e março de 2012. Como forma de abordagem, o contato com os alunos, para obter sua adesão como colaboradores, se deu via *e-mail*, e a coleta de informações foi realizada por meio da aplicação de questionário, também via *e-mail*. O instrumento foi composto por uma questão objetiva e duas questões subjetivas. A escolha desse

tipo de abordagem, via *e-mail*, se deu em razão do uso universalizado desse meio de comunicação e da possibilidade de cada um responder a seu tempo.

Explica Chizzotti (1991, p. 55):

O questionário consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada.

Também sobre o questionário, Gil (1999) afirmou que é uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, e cujo objetivo é dar a conhecer suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e/ou situações vivenciadas. Considerou-se que, em tempos modernos, em que todo estudante universitário tem acesso ao computador e à *internet*, um bom caminho poderia ser a aplicação do questionário via *e-mail*, o que de fato foi confirmado pelo retorno das respostas e pelo seu conteúdo.

No início do questionário informou-se aos participantes os objetivos da pesquisa e se confirmou se haviam cursado a disciplina em questão. Todos os participantes tiveram ou têm a disciplina de Psicologia na organização curricular do curso de Direito. Os participantes foram numerados de forma aleatória, sendo a letra A utilizada para designar as contribuições de alunos e E de egressos.

No questionamento sobre o tipo de contribuição que a disciplina de Psicologia traz para a formação do profissional de Direito (questão n. 2 do instrumento), encontraram-se algumas respostas que salientam a importância da Psicologia no curso, principalmente para o entendimento do ser humano e para uma melhor atuação profissional. Os trechos a seguir exemplificam:

A matéria lecionada foi de suma importância para mim, pois através dela pude entender um pouco mais do ser humano e sua atitude perante a sociedade, sendo focado no que tange ao profissional do direito (magistrado, promotor, advogado) (A 3).

A Psicologia favorece a melhor compreensão dos comportamentos humanos (E 1).

A psicologia procura ampliar o campo de visão em relação ao Direito, procurar lapsos e falhas de comportamento visando uma melhor

compreensão da pessoa humana, junto às leis e as regras que regem a sociedade (A 1).

A Psicologia, como disciplina que trata do comportamento humano, é de extrema importância para o operador do direito na medida em que a própria relação entre os seres humanos é o objeto do qual o direito se propõe a regular (E 4).

[...] Sendo assim, sabendo-se que as relações sociais nada têm de estático, nada melhor do que ao menos ter uma clara noção do comportamento humano para acompanhar as mudanças nas relações entre os indivíduos (E 3).

[...] nada mais importante do que o estudante entender o comportamento do homem para pensar cientificamente e ajudar a destruir ou no mínimo mitigar mitos acerca dele (A 8).

O comportamento humano deve encontrar-se em lugar privilegiado na mente do operador do direito para que possa propiciar a ele a aplicabilidade correta do direito, quer seja no momento de legislar, litigar, ou até mesmo de dizer o direito (E 6).

Um dos colaboradores enfatizou a importância da disciplina na formação de um profissional mais capacitado a perceber os aspectos humanos envolvidos na prática da profissão e a buscar o acordo preferencialmente à disputa:

Ajuda o profissional a buscar mais a conciliação, a composição do litígio, pensando melhor as vantagens e desvantagens de um acordo e menos a disputa insana pela mera vitória judicial a qualquer custo (E 5).

Essa fala é corroborada pelo relato de duas professoras entrevistadas (E 26 e E 21), que disseram perceber estas características na formação de seus alunos: “Eles saem da minha disciplina mais compreensivos. Julgam melhor o comportamento, entendem melhor porque as pessoas se comportam” (E 26), e “Percebi no núcleo de prática jurídica que meus alunos sabiam ouvir, paravam para ouvir sem passar por cima das pessoas” (E 21).

Outro participante ressaltou a importância da interdisciplinariedade para a formação do profissional de Direito:

[...] Mesmo sendo o direito brasileiro construído positivamente, é de suma importância que os seus operadores tenham consciência de que o que move a construção do próprio positivismo é a interdisciplinariedade (E 2).

E ainda acrescentou:

[...] Principalmente se analisarmos do ponto de vista de que em sua imensa maioria os estudantes de nível superior são um público geralmente jovem e inserido numa educação mercantilizada, geralmente voltada diretamente para o mercado de trabalho. Num tempo em que o capitalismo traga a essência do ser humano é muito importante que o estudante entenda o comportamento do homem (E 2).

Os participantes também relevaram a importância da Psicologia para as áreas de Direito penal e família, como se observa nos relatos a seguir:

Creio que a referida disciplina é essencial para quem deseja atuar na área penal, pois são de fundamental importância os conceitos e distinções trazidas a lume através da disciplina de Psicologia. [...] Também servirá como apoio para quem deseja atuar na área de Direito de Família (A 2).

Contribui positivamente para nós do curso de graduação em Direito, trazendo conhecimentos das patologias que tanto podem ser aplicadas na área civil, criminal ou outras. A exemplo disto, tem-se a psicopatia, possibilitando entender a forma e o porquê das ações dos psicopatas (A 4).

[...] a área que sempre me interessou no direito foi a de família, que tem uma ligação bastante estreita com a psicologia (E 7).

Essa constatação também é verificada na fala da professora E 25:

[...] Percebo um grande interesse pelo [Direito] penal e pela família.

Dois participantes atribuem a falta de interesse à prática do docente responsável pela disciplina:

No meu caso, a professora que aplicou a matéria não conseguiu passar a real finalidade da psicologia jurídica, apenas disciplinou o básico da psicologia, que não contribuiu para um entendimento mais profundo sobre a matéria (A 7).

A disciplina foi ministrada no primeiro ano da faculdade. A princípio fiquei muito interessada no conteúdo [...] mas a forma como foi abordada foi bem deficitária, o que causou um desinteresse não só meu como o da turma em geral (A 5).

Com relação à terceira pergunta do questionário, que solicitou aos participantes que se pronunciassem a respeito dos conteúdos trabalhados e das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da disciplina de Psicologia e que

foram mais relevantes para sua formação, a maioria das respostas apontou para as doenças psicopatológicas e violências, como se verifica a seguir:

[...] um trabalho em torno de transtornos comportamentais, problemas psicológicos e como identificá-los em alguns casos (A 6).

[...] os conteúdos que considere mais relevantes na disciplina foram as aulas ministradas com a finalidade de distinguir as patologias que acometem o homem, contribuindo para o nosso conhecimento (E 4).

[...] a questão do infanticídio também foi muito esclarecedora, pois ressalta a importância do exame pré-natal que é um instrumento eficaz a fim de evitar este crime (A 8).

Para mim, foi o conteúdo relacionado à violência doméstica, violência infantil e assuntos relacionados à adoção, dependentes químicos, psicopatologias (E 6).

O conteúdo lecionado sobre psicopatologias, violência doméstica e infantil, abuso sexual e outros (E 8).

O A6 citou conteúdos relacionados à atuação do psicólogo no universo jurídico: “[...] também uma abordagem sobre o momento em que o profissional da Psicologia se envolve com o Direito”.

Três participantes consideraram relevantes para sua formação os fundamentos teóricos da Psicologia:

Houve um trabalho em relação ao ID, Ego, Superego [...] (A 3).

As teorias sobre o comportamento humano e as discussões em grupo enriqueceram a formação acadêmica (E 1).

Noções básicas sobre a psicologia, tais como o estudo sobre o comportamento dos seres humanos, ações, sentimentos, reações, emoções, atitudes e pensamentos (A 2).

Dois participantes citaram a importância de conteúdos relacionados à alienação parental:

A questão de alienação parental também foi muito esclarecedora, pois ao contrário do que imaginava, a alienação parental também poderá se dar na forma omissiva, ou seja, o silêncio da mãe ou pai que faz com que o outro genitor se distancie da prole é também caracterizado como alienação parental (E 2).

[...] a alienação parental que foi tratada no decorrer da graduação é questão atual e saber quando está ocorrendo tal alienação é de fundamental importância para o futuro da criança (E 3).

Um dos participantes não conseguiu especificar nenhum conteúdo específico que foi tratado, salientando a importância da disciplina como um todo para a formação do profissional de Direito:

Não acredito que haja um conteúdo específico ou que um seja mais importante que o outro, todavia todos os conteúdos são importantes para dar uma abertura no horizonte do estudante de direito (A 6).

Outro participante expressou desinteresse pela disciplina e afirmou que não se recorda de nenhuma contribuição específica, a não ser mediação e arbitragem, e acrescentou:

Com isso tivemos uma noção bem superficial da psicologia aplicada ao direito [...] com uma ênfase na Mediação e Arbitragem, que sinceramente, não sei se tinha muita relação com a matéria (A 5).

Certamente, conteúdos sobre mediação e arbitragem podem ser relevantes para a formação dos alunos, desde que abordados de maneira adequada pelo professor. Eles devem fazer a ponte com os demais conteúdos trabalhados na disciplina e explicitar o real objetivo do tema proposto. O docente responsável parece ter tido dificuldades com essa tarefa, como se observa no relato do A 5.

A análise das respostas dos participantes aos questionários aponta para a conexão entre a Psicologia e o Direito, como descrito por Trindade (2004). Para este autor, a relação entre a Psicologia e o Direito é uma questão essencial à formação de profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas. Psicologia e Direito não se relacionam porque tratam da conduta humana e dividem o mesmo objeto de estudo. Os relatos dos alunos corroboram este entendimento.

Outra constatação importante diz respeito aos saberes e práticas pedagógicas dos professores da disciplina alvo da pesquisa. É possível perceber, pelas respostas dos alunos e egressos, que a dificuldade pedagógica do professor pode levar o aluno ao desinteresse. Os professores trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos científicos, mas carecem de uma formação pedagógica que os capacite como docentes. O professor que não está minimamente capacitado

para exercer a profissão docente tem dificuldades em ministrar aulas. Entre as consequências do despreparo didático-pedagógico do docente estão o desinteresse dos alunos pelos temas tratados e a falta de alcance dos objetivos da disciplina, como mencionaram alguns dos colaboradores (alunos e egressos).

PARTE 3
ELABORAÇÕES FINAIS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO

PARTE 3 - ELABORAÇÕES FINAIS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO

3.1 REFLEXÃO FINAL

O percurso metodológico adotado para esta investigação, ou seja, a utilização da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez possibilitou, em sua fase inicial, uma aproximação da realidade a ser estudada.

Ao refletir sobre três fontes de informação, consultadas como elementos que iniciam a caracterização da realidade do foco de estudo, foi possível destacar algumas inquietações que levaram à formulação do problema da pesquisa: **Quais as contribuições da disciplina de Psicologia para a formação dos alunos de Direito, levando-se em consideração saberes e práticas docentes?**

Tendo-se em vista o problema de estudo e os objetivos propostos para esta pesquisa, foram definidos três pontos-chave que seriam desenvolvidos na etapa da teorização. O primeiro ponto-chave voltou-se para **as características do ensino do Direito no Brasil, a partir da Resolução CNE/CES nº 09 de 2004**, com vistas a buscar conhecer possíveis razões das alterações ocorridas entre a regulamentação do Currículo Mínimo no curso de Direito e a Resolução CNE/CES nº 09 de 2004. É esta que deu origem ao eixo de formação fundamental, em que se situa a disciplina de Psicologia nos cursos de Direito.

Para conhecer as possíveis razões das alterações ocorridas entre a regulamentação do Currículo Mínimo no curso de Direito e a Resolução CNE/CES nº 09 de 2004, foi realizado um breve histórico do ensino jurídico no Brasil até chegar aos dias atuais.

Segundo Brito (2008), o grande crescimento da oferta de cursos de Direito significou aumento da oportunidade de formação superior, mas os resultados não correspondem a esse aumento de oportunidades. Surge aí uma grande preocupação em torno da qualidade do ensino, de um ensino capaz de formar profissionais cidadãos e a própria massificação do ensino, que tem raízes históricas, agrava a situação.

Para alcançar a formação de um homem crítico e criativo, que domine um corpo de conhecimentos e reflita sobre o contexto social, é mister superar a crise dogmática, tecnicista e normativa que se instalou no ensino jurídico. Essa crise que tem sua origem em 1927, quando as primeiras faculdades de Direito

foram fundadas, busca na Resolução CNE/CES n° 09/2004 possibilidades de superação.

A Resolução CNE/CES n° 09/2004 parece indicar um caminho promissor para uma formação humanística e que possibilite ao profissional de Direito o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas e sua função nessa sociedade. Entretanto, para o alcance dessa formação, verificou-se que o ensino jurídico deve romper com as barreiras da autossuficiência, tendo em vista um ensino integrado. Na interlocução entre o Direito e a Psicologia é que se situa o foco desta pesquisa, e pelo desenvolvimento do ponto-chave foi possível conhecer como ocorre a integração.

Para estabelecer uma relação entre a Psicologia e o Direito no curso de Direito, buscou-se encontrar na literatura as contribuições da área de ensino psicojurídico. Após uma persistente busca bibliográfica, identificou-se que há carência no campo de interlocução entre conhecimentos de Psicologia e de Direito.

A Psicologia Jurídica é uma das especialidades emergentes da Psicologia na atualidade. Alguns psicólogos atuam nessa área há muito tempo, entretanto, as publicações sobre o tema são escassas, principalmente aquelas que abordam o perfil da Psicologia interligada ao Direito. As descobertas indicaram que a Psicologia no curso de Direito é uma disciplina ainda por construir; mais do que uma nova disciplina, é um “território no qual quase tudo está por ser explorado.” (TRINDADE, 2004, p. 31).

O que se percebe é que ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto na atuação profissional dos psicólogos nas questões judiciais, quanto na relação entre a Psicologia e o Direito no ensino de Direito. Os saberes e práticas desenvolvidos por profissionais dessa área devem servir não só para nortear novas ações e diminuir o sofrimento daqueles envolvidos em processos judiciais, mas também para instrumentalizar o profissional de Direito com vistas a entender as questões psicológicas envolvidas com as jurídicas. Somente dessa forma a Psicologia pode despontar como um ramo de conhecimento capaz de superar o caráter de ciência meramente auxiliar e constituir-se como um ramo de pensamento e aplicação do Direito (TRINDADE, 2004).

É possível afirmar que é importante a área da Psicologia para a formação do profissional de Direito. Assim pensa a pesquisadora fundamentada nos

autores pesquisados. Para ilustrar essa asserção, citam-se as falas de uma professora e de dois egressos do curso de Direito:

Essa disciplina humaniza o Direito. O que me gratifica é essa busca pela humanização, para que possa haver uma humanização nas outras áreas também (professora E 24).

Favorece a melhor compreensão dos comportamentos humanos. Ajuda o profissional a buscar mais a conciliação [...] (egresso E 5).

O comportamento humano deve encontrar-se em lugar privilegiado na mente do operador do direito, para que possa propiciar a ele a aplicabilidade correta do direito (egresso E 6).

Apesar da notória relevância da disciplina de Psicologia para a formação do profissional de Direito, foi constatado, na etapa de Observação da Realidade, que a Universidade Estadual de Londrina ainda não incluiu a disciplina em sua organização curricular.

Para saber o motivo da não-inclusão da disciplina de Psicologia no curso de Direito da UEL, realizou-se uma entrevista com a coordenadora do colegiado do curso de Direito da respectiva IES. O instrumento utilizado para a coleta de dados (Apêndice D) caracteriza-se como entrevista semiaberta, com questões semiestruturadas, como já descrito. Para a realização da entrevista foi feito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E), pelo qual a coordenadora autoriza a divulgação de seu relato.

Depois de informada sobre o objetivo da entrevista e do fato de a UEL ser a única IES na região de Londrina que não incluiu a disciplina de Psicologia em sua organização curricular, a coordenadora foi perguntada sobre seu conhecimento a respeito da Resolução CNE/CES N° 9 de setembro de 2004, que regulamenta a inclusão dessa disciplina em cursos de Direito, e ela disse desconhecer.

Quando perguntada sobre a razão da não-inclusão da disciplina de Psicologia naquele curso, a entrevistada apontou problemas burocráticos e administrativos, e afirmou: “[...] Aqui são os professores que decidem, não vem de cima para baixo. O PPP de 2002 ainda não foi aprovado”. Na sequência, a entrevistada relatou que, nos últimos quatro anos, não houve nenhuma discussão

sobre a inclusão da disciplina de Psicologia, bem como nenhuma outra mudança no currículo.

Com a última questão, pela qual se queria saber se há alguma perspectiva de inclusão da disciplina Psicologia no curso de Direito da UEL, a coordenadora considerou ser muito difícil a inclusão, apesar de salientar a importância dessa disciplina para a formação humanística dos alunos. Em suas palavras: “[...] Fiquei traumatizada com a tramitação do processo anterior. A divisão do Departamento de Direito entre público e privado também dificulta a discussão. O Direito privado privilegia o tecnicismo acadêmico”.

Ao final da entrevista, foi solicitado à entrevistadora que enviasse a Resolução CNE/CES N°9 para a coordenadora entrevistada, o que foi feito em seguida.

O que se pode observar pela análise da entrevista, como constatado na primeira etapa deste estudo, é que a Universidade Estadual de Londrina não incluiu a disciplina Psicologia no curso de Direito por motivos burocráticos e acadêmicos. Tal situação na organização curricular denuncia mais uma vez um ensino “marcado por uma forte tendência formalista, legalista, tecnicista, burocrática, largamente contenciosa e formadora de operadores jurídicos distanciados e insensíveis às mudanças sociais.” (BRASIL, 2005). A própria entrevistada ressalta a visão tecnicista que ainda prevalece no ensino jurídico desta IES. “[...] O Direito privado privilegia o tecnicismo acadêmico”.

Essa visão, já um tanto ultrapassada, pode gerar o isolamento e a autossuficiência do ensino de Direito que compromete a formação dos alunos, que se tornarão profissionais pouco engajados com as transformações da sociedade. Defende-se aqui que a inclusão da disciplina de Psicologia no eixo fundamental do curso de Direito, conforme proposto pela Resolução CNE/CES n°9/2004, evidencia uma tentativa de ampliação das fronteiras do conhecimento da área jurídica, na busca de um ensino crítico e reflexivo.

É evidente que a crítica ao tecnicismo, compartilhada pela entrevistada e historicamente vigente nos cursos de Direito, é verdadeira em vista de um ensino problematizador capaz de levar o aluno ao perfil do graduando, como disposto pela Resolução CNE/CES n°9/2004 em seu artigo 3°, aqui retomado:

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).

A entrevistada valoriza, em seu relato, a busca por uma formação humanística de seus graduandos e a Resolução CNE/CES nº 09/2004 indica o caminho para essa formação. Mudar os conceitos e posturas que parecem envolver os responsáveis pelo ensino de Direito na UEL é um grande desafio, confirmado pelo relato da coordenadora, que aponta questões burocráticas como entrave para a reformulação da organização curricular do curso.

É fato que a Resolução CNE/CES nº 09/2004 propõe reformulações importantes no ensino de Direito no Brasil, principalmente pela substituição do Currículo Mínimo. Entretanto, o que se verifica é que as recomendações presentes nessa Resolução não são suficientes para demarcar a obrigatoriedade da integração do Direito com outras áreas do saber, e, especificamente, com a disciplina de Psicologia, foco desta pesquisa.

Consta, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, uma referência à disciplina em questão, mas diferentemente da Portaria nº 1886/94 anterior, do Ministério da Educação e do Desporto, que, além de fixar as diretrizes curriculares, também estabelecia, no Art. 6º, o conteúdo mínimo dos cursos de Direito. Essa flexibilização permitiu que cada IES tivesse a autonomia de elaborar sua própria organização curricular. A consequência dessa flexibilização resultou na organização curricular do curso de Direito da UEL, já analisada.

A Resolução CNE/CES nº 09/2004 é falha ou possibilita falhas? Sugerem-se novas pesquisas que possam contemplar a temática aqui levantada, como forma de responder às questões que apareceram no decorrer deste trabalho.

Do primeiro ponto-chave restam, portanto, questionamentos que indicam a necessidade de uma investigação mais profunda sobre o ensino de Direito no Brasil e a inclusão da disciplina de Psicologia nesse ensino. Com qual objetivo as IES que não contemplaram integralmente as mudanças sugeridas pela Resolução CNE/CES nº 09/2004 estão formando profissionais de Direito? A formação

humanística pode ser alcançada sem a contribuição da disciplina de Psicologia? Esses pontos não foram suficientemente respondidos no âmbito desta pesquisa e merecem a continuidade de novos estudos e elaborações.

No desenvolvimento do segundo ponto-chave optou-se por realizar um estudo **sobre os saberes utilizados pelos docentes da disciplina de Psicologia nos cursos de Direito**. Para alcançar essa compreensão, foram estabelecidos objetivos específicos (2 e 3) que deram suporte à construção deste ponto-chave. A princípio buscou-se reconhecer, na literatura, diferentes tipos de saberes envolvidos na docência. Posteriormente, um estudo de campo permitiu verificar quais são os saberes docentes e práticas pedagógicas predominantes na atuação dos professores da disciplina de Psicologia em cursos de Direito, a partir de sua percepção.

Para aprofundar a compreensão sobre os saberes envolvidos na docência foi realizada uma consulta à literatura especializada para buscar o conhecimento já existente sobre o *saber docente* no ensino superior. Essa busca bibliográfica possibilitou uma revisão e análise sobre a temática *saber docente* já desenvolvida por diversos autores e suas relações com a prática pedagógica.

Ao estabelecer conexões entre as contribuições descritas pelos autores consultados, verificou-se que todas as categorias de saberes próprios ao ensino levam em conta a complexidade e as inúmeras dimensões concretas da situação pedagógica. Apesar de algumas ligações e proximidade entre as categorias propostas pelos diversos autores, não se encontrou unanimidade entre elas, nem saberes capazes de responder de forma única e integral pela profissionalização do professor. Atingir esse objetivo possibilitou entender melhor o trabalho do professor e serviu de suporte para a elaboração do instrumento de entrevista aplicado aos professores da disciplina, foco desta pesquisa.

Propuseram-se, portanto, dois tópicos para responder ao segundo ponto-chave. Um baseado na literatura especializada, outro de caráter empírico, com informações obtidas junto a professores de algumas IES da cidade de Londrina e região, que atuam na disciplina de Psicologia em cursos de Direito.

Na entrevista com os professores pôde-se perceber a relação que estes profissionais estabelecem com as categorias de saberes docentes descritas na literatura e verificar como esses saberes estão implicados no trabalho em sala de aula. Os conhecimentos específicos do professor e que dependem de fatores como

sua formação anterior, ação e reflexão sobre o que faz e a relação que estabelece com a realidade social na qual está inserido, são definidores de sua atuação. Foi possível constatar, como sinalizado na teoria por Goergen (2002), que a ação docente não é mera aplicação do conhecimento produzido pela ciência, pois as trajetórias pessoais e profissionais são fatores que definem os modos de atuação de cada professor.

Considera-se que os objetivos propostos para o segundo ponto-chave foram suficientemente atingidos. Não há dúvida de que a investigação sobre o mesmo ponto-chave possa ser ampliada, no que diz respeito tanto ao aprofundamento teórico quanto à consulta de um número maior de professores, de outras regiões, já que a Resolução CNE/CES nº 09 de 2004 é de âmbito nacional. Este estudo poderá ser uma provocação nesse sentido, quando divulgado.

O terceiro ponto-chave abordou **a avaliação que alunos e egressos fazem dos saberes e práticas da disciplina de Psicologia no curso de Direito e suas implicações na formação do profissional de Direito**. Para alcançar essa compreensão, foram analisadas respostas dos colaboradores - alunos e egressos das IES envolvidas na pesquisa – ao questionário aplicado.

A análise das respostas dos participantes aos questionários também aponta para a conexão entre a Psicologia e o Direito, como descrito por Trindade (2004). Para este autor, o vínculo da Psicologia com o Direito torna-se essencial à formação de profissionais capazes de desempenhar um papel transformador na sociedade. A relação entre a Psicologia e o Direito é uma questão essencial ao desenvolvimento do conhecimento jurídico e à formação de profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas (TRINDADE, 2004). Os relatos de um aluno e de dois egressos exemplificam a importância dessa integração:

A matéria lecionada foi de suma importância para mim, pois através dela pude entender um pouco mais do ser humano e sua atitude perante a sociedade, sendo focado no que tange ao profissional do direito (magistrado, promotor, advogado) (aluno A 3).

A Psicologia, como disciplina que trata do comportamento humano, é de extrema importância para o operador do direito na medida em que a própria relação entre os seres humanos é o objeto do qual o direito se propõe a regular (egresso E 4).

Tendo em vista que as relações sociais nada têm de estático, nada melhor do ter uma clara noção do comportamento humano para

acompanhar as mudanças nas relações entre os indivíduos (egresso E 3).

Outra constatação importante diz respeito aos saberes e práticas pedagógicas dos professores da disciplina. Foi possível constatar que a relação que o professor estabelece com os saberes e práticas docentes podem indicar um caminho promissor dentro da sala de aula. Ou seja, repercute diretamente no processo de ensino/aprendizagem e na avaliação que os alunos fazem da formação recebida na disciplina. O profissional, que forma o aluno de Direito, participa de sua educação pela docência e, portanto, deve ter formação específica nessa área de conhecimento e prática pedagógica. Não há como negar a existência de uma relação direta entre a metodologia adotada pelo docente e a formação profissional que ele quer propiciar aos alunos.

A expansão da quantidade de cursos na educação superior, incentivada por políticas públicas nacionais, provocou a proliferação das faculdades de Direito por todo o Brasil. A consequência disso é a massificação do ensino de Direito no Brasil e a má formação dos professores.

A prática pedagógica não consiste na simples transmissão de conteúdos. É de suma importância levar em conta a formação dos professores e seus saberes alicerçados na reflexão e na prática. O docente deve ser incentivado a refletir sobre o objetivo de sua ação e as IES devem dar-lhe suporte e investir nessa experiência. Neste contexto de expansão de cursos de Direito, pode-se indagar se estará sendo suficiente a formação pedagógica oferecida pelas IES aos seus professores.

Os professores trazem consigo uma grande bagagem de conhecimentos técnicos, mas carecem de uma formação pedagógica que os capacite para a ação docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). A IES que não investe na capacitação de seus profissionais corre o risco de ter um quadro de professores que dominam o conhecimento científico, mas têm dificuldades em ensinar os alunos. O professor que não está minimamente capacitado para exercer o magistério no ensino superior tem dificuldades em ministrar aulas que vão além de um ensino técnico e dogmático. O professor da disciplina de Psicologia no curso de Direito deve ser capaz não só de superar essa prática pedagógica reducionista, mas também ser capaz de buscar uma formação integrada, crítica e responsável.

Nessa perspectiva, Brito (2008) comenta que um sistema de ensino cuja base norteadora centra-se na mera transmissão de conteúdos não consegue promover, no estudo do Direito, a devida associação da teoria com a prática, sendo-lhe difícil estabelecer conexões entre a lei escrita e a lei aplicada. O aluno egresso do curso de Direito precisa ter discernimento e capacidade crítica acerca do conteúdo a ser ministrado tanto teórica como praticamente, a fim de saber operar as leis e trabalhar em prol de melhorias para a sociedade em âmbito geral.

Quando negligencia a prática pedagógica de seus professores, o curso de Direito deixa de oferecer uma formação humanística consistente que possibilite ao profissional o entendimento das transformações sociais, políticas e econômicas e sua função nessa sociedade. Dessa maneira, insiste em uma formação tecnicista de seu alunado, desprezando qualquer tipo de conhecimento extrajurídico e a interação com outras áreas de conhecimento (GAJARDONI, 2003).

Aceita-se pacificamente que não há mais conhecimento isolado. O formando em Direito, ao exercer a profissão, estará em contato com problemas sociais, que envolvem não apenas questões jurídicas, mas também as relações que se estabelecem em uma sociedade. As questões humanas tratadas no âmbito do Direito e do judiciário estão entre as mais complexas. E, devido às dificuldades existentes as pessoas buscam ou são obrigadas a recorrer ao Poder Judiciário.

O que está em questão é saber como as leis que regem o convívio dos homens e das mulheres de uma dada sociedade podem facilitar a resolução de conflitos. Aqueles que têm alguma experiência na área se dão conta de que as questões não são meramente burocráticas ou processuais. Trata-se de questões delicadas, difíceis e dolorosas. Denota-se, então, a relevância social dessa área de conhecimento que muito tem a contribuir e muitas inovações tem a fazer entre o mundo jurídico e a sociedade.

Segundo Warat (2004, p. 432), “aprender Direito é aprender de gente, de vínculos, de afetos, de solidariedade.” O objetivo da disciplina de Psicologia no curso de Direito é justamente ampliar as fronteiras do ensino jurídico na busca de uma formação mais humanizadora, é romper o pragmatismo decorrente do ensino tecnicista, buscando a superação do conhecimento de um Direito alheio à realidade social; é entender que o profissional do Direito deve ser mediador de conflitos sociais e um facilitador na busca do bem da sociedade.

Em sua atuação, os docentes desenvolvem os seus saberes como um fio condutor no e pelo trabalho, relacionando-os à sua identidade pessoal e profissional. Desse modo, o trabalho educativo exige do professor muito mais do que competência técnica e domínio do conhecimento científico; o fazer docente tem de assumir a marca do seu objeto de trabalho: as marcas do ser humano (TARDIF, 2002).

Trata-se, então, de um ofício recheado de significados e relações que possibilitam ao professor realizar uma "humana docência, onde ser educador é ser o mestre de obras do projeto arquitetado para sermos humanos" (ARROYO, 2000, p.41). A fala de uma professora consultada expressa bem essa asserção:

Eu acredito na educação. Na transformação do aluno pela educação. A gente não forma só através da informação, mas também como pessoa (professora E 22).

Considera-se de grande importância refletir a respeito dessa característica da docência, sobre a sua capacidade de transformar e, ao mesmo tempo, humanizar. Este é um dos aspectos que movem meu trabalho de professora em um curso marcado pelo objetivismo e dogmatismo, tão inerentes ao mundo jurídico.

Ao retomar as hipóteses levantadas no início do trabalho como possíveis explicações para a existência do problema de estudo eleito, reafirma-se que a Psicologia no curso de Direito é uma disciplina ainda por construir e, associada ao fato de que se trata de um novo ramo de conhecimento e atuação pedagógica, está a limitação bibliográfica existente na área psicojurídica.

Outra constatação aborda a falta de formação específica dos professores dessa área de atuação, que pode gerar desconhecimento dos saberes e práticas que envolvem seu trabalho nessa disciplina. Os saberes que podem auxiliar a docência da disciplina de Psicologia em cursos de Direito não estão delimitados de maneira específica e categórica, ficando a critério de cada IES selecionar os conteúdos a serem desenvolvidos. Em atenção às determinações da Resolução CNE/CES nº 09/2004, que inclui a disciplina de Psicologia no curso de Direito, é indispensável dar continuidade a estudos e elaborações em torno dessa disciplina.

Buscando refletir sobre as possíveis determinantes contextuais associadas ao problema, ou seja, aqueles elementos da realidade que estão mais

distantes, mas também se relacionam com a existência do problema, observou-se um ensino jurídico que, independente e autossuficiente, acaba desprezando as conexões com os demais ramos do saber. Esse processo, que tem raízes na história do ensino jurídico no Brasil, ainda influencia os dias atuais através de um ensino de Direito dogmático, legalista e tecnicista.

A expansão da quantidade de cursos de Direito por todo o Brasil também foi elencada como um fator que pode comprometer um ensino jurídico de qualidade e resultou numa formação falha e inadequada de seus docentes. Assim, as reflexões a respeito dos possíveis fatores e determinantes associados a esse problema apontam para respostas mais categóricas. Portanto, foram eleitos os pontos-chave, para os quais se buscou embasamento, por meio do estudo realizado na etapa da teorização, em que as hipóteses explicativas iniciais foram aprofundadas e confirmadas.

As hipóteses de solução para o problema de estudo serão descritas a seguir.

3.2 HIPÓTESES DE SOLUÇÃO

Trata-se da quarta etapa da Metodologia da Problematização, cujo objetivo é apresentar possíveis alternativas para responder ao problema investigado. Para tanto, requer-se criatividade e originalidade, requer-se pensar e agir de modo inovador buscando propostas de superação para o problema central do estudo, como afirma Berbel (1995).

Como primeira hipótese de solução, parece ser de suma importância a divulgação do trabalho aos docentes e discentes que contribuíram com a pesquisa. Essa seria uma forma efetiva de retorno à parcela da realidade pesquisada, demonstrando-se aos atores envolvidos no processo suas respectivas contribuições.

Compartilhar os resultados da pesquisa com os colegas que vivenciam a mesma realidade é oferecer-lhes subsídios para que reflitam sobre sua prática pedagógica e ampliem o entendimento sobre os saberes e práticas envolvidos na docência da disciplina de Psicologia no curso de Direito e a consequente formação sobre alunos. As ações propostas, elaboradas e divulgadas, poderão contribuir para estimular docentes a reverem suas práticas pedagógicas, se

necessário, a valorizarem saberes e a implementarem ações que visem à superação do tecnicismo acadêmico em busca da construção de educandos capazes de refletir sobre suas ações do dia a dia.

Considera-se a divulgação da pesquisa no meio jurídico, com publicações escritas ou apresentações orais em eventos, como necessária para que o trabalho seja conhecido, criticado e aproveitado se oferecer contribuição.

Outra proposta seria o retorno do trabalho e a consequente sensibilização do colegiado do curso de Direito da UEL. Logo após a entrevista com a coordenadora, foi-lhe enviada a Resolução CNE/CES nº 09/2004 que regulamenta a inclusão da disciplina de Psicologia. Este trabalho poderia servir de sugestão para incluir a disciplina de Psicologia no curso de Direito. Assim, a coordenadora e os docentes dessa IES poderiam ser provocados a refletir acerca da organização curricular do curso e dos objetivos propostos na formação de seus alunos.

Os métodos de ensino devem ser repensados, pois o mecanismo positivista atrelado ao Direito e a forma tecnicista com que, em geral, as disciplinas são ministradas aos acadêmicos, realidade confirmada pela coordenadora do colegiado de Direito da UEL, podem afastar cada vez mais a formação jurídica da realidade social, reproduzindo e não produzindo o conhecimento. O bacharel em Direito deve ser formado para ser um profissional de alto nível, com capacidade para refletir sobre problemas da sociedade brasileira, formular soluções jurídicas e estudar os meios de assegurar, à sociedade, o acesso ao Direito e à Justiça, como disposto na Resolução CNE/CES nº 09/2004.

Conforme visto anteriormente, na etapa de teorização deste trabalho, a grande expansão de cursos no ensino superior provocou a proliferação das faculdades de Direito por todo o Brasil. Neste contexto do grau de crescimento das faculdades de Direito, parece tímida a preocupação das IES com a formação (continuada) adequada de seus docentes.

A pouca exigência na formação do professor de Direito favoreceu a expansão quantitativa do ensino jurídico. A escolha dos docentes, onde o critério é seu sucesso profissional, pode resultar em um ensino no qual se transmite um saber jurídico arcaico.

Portanto, como hipótese de solução, sugere-se que sejam estabelecidos, quando da contratação do docente, critérios de seleção de cunho pedagógico, além do conhecimento técnico. O docente deve demonstrar sua preocupação com a formação do aluno e não somente com a transmissão de conteúdos.

Outra opção seria a implementação, nas IES, de uma política de persistente aperfeiçoamento pedagógico e o acompanhamento periódico dos docentes que apresentam dificuldades no processo de ensino/aprendizagem. O saber específico da área de atuação profissional não é suficiente para a atuação docente, pois o profissional que forma o aluno de Direito deve ter não só formação específica dessa área de conhecimento como também a prática pedagógica. Não há como negar a existência de uma relação direta entre a metodologia adotada pelo docente e a formação profissional que se almeja propiciar aos alunos.

Seria de grande valia também que as IES reduzissem o número elevado de alunos nas salas de aula. Certamente, os critérios financeiros devem ser considerados, mas jamais devem sobrepor-se ao ensino de qualidade e com um corpo docente preparado, sob pena de levarem ao fracasso os objetivos educacionais e os institucionais, expressos em suas propostas curriculares.

Essas são algumas alternativas de solução com as quais se espera contribuir para a superação do problema apontado. A seguir, será apresentada a etapa de aplicação à realidade, na qual os compromissos de ação serão expostos.

3.3 APLICAÇÃO À REALIDADE

Esta última etapa da Metodologia da Problematização é caracterizada pela aplicação do estudo à realidade. Trata-se do momento em que o pesquisador se disponibiliza a realizar uma ação social de intervenção transformadora. A prática fundamentada teoricamente, questionada e refletida possibilita a práxis, que é “uma atividade transformadora, consciente e intencionalmente realizada” (BERBEL, 1996, p. 9).

Para essa finalidade, as ações elencadas são aquelas que dependem mais diretamente do compromisso de atuação da pesquisadora, são as resultantes de todo o estudo realizado. Nesse sentido, o resultado do trabalho será

divulgado de modo impresso, *on line* ou em CDs gravados, conforme for melhor, para todos os participantes da pesquisa, discentes, egressos, docentes e Coordenação dos cursos de Direito das IES envolvidas.

Com base no presente trabalho, serão elaborados artigos para serem publicados em revistas e periódicos das áreas de ensino de Direito e de Educação, a fim de suscitar reflexões sobre o tema.

Assume-se também o compromisso de enviar uma cópia deste trabalho para a coordenadora do colegiado do curso de Direito da UEL. Objetiva-se, com a disponibilização do resultado da pesquisa, suscitar uma discussão acadêmica, na qual a pesquisadora compromete-se a participar, caso seja solicitada.

O retorno do estudo à realidade evidencia a intenção de contribuir com a parcela da realidade de onde se partiu quando se definiu o problema e possibilita colocar em prática alguns dos aprendizados obtidos com a investigação, transformando essa mesma realidade em algum grau, ou desencadeando um processo para a sua possível transformação.

Como afirma Berbel (2004, p. 235): “O importante é que ocorra, de algum modo, no mínimo algum retorno da elaboração feita às pessoas que participaram com informações para o estudo, como uma possível contribuição para ampliar seus conhecimentos e/ou reflexões sobre o problema.”

Muitas ações podem ser propostas levando-se em conta o estudo realizado sobre a temática e os questionamentos aqui levantados. Os compromissos assumidos devem ser viáveis e coerentes, mas espera-se que todas as ações elencadas nesta etapa sejam aplicadas. Completa-se, portanto, o Arco de Maguerez, mas as ações implementadas podem sugerir novas pesquisas e estudos e levar à concretização o movimento final da relação entre prática, teoria e nova prática.

3.4 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

A realização deste estudo, mediante os recursos da Metodologia da Problematização, possibilitou conhecer alguns aspectos da realidade, levantar informações, analisá-las, ouvir representantes das partes envolvidas e estabelecer possíveis propostas de ações, que indiquem caminhos a serem seguidos. As ações propostas, elaboradas e divulgadas, poderão contribuir para estimular docentes, alunos e IES a reverem suas práticas pedagógicas. Faz-se necessário repensar o ensino e o objetivo da formação do profissional de Direito, valorizar saberes e implementar ações que visem à superação do tecnicismo acadêmico em busca da construção de educandos capazes de refletir sobre suas ações na sociedade.

O mundo precisa de profissionais capacitados a lidar com situações que vão além das questões técnicas. O surgimento de profissionais do Direito mais humanizados e comprometidos com a realidade na qual estão inseridos depende da superação de paradigmas que, em última instância, ainda norteiam o trabalho do professor em sala de aula. A relação entre a Psicologia e o Direito é essencial à formação de profissionais capacitados a entender a complexidade das relações humanas. Psicologia e Direito não se relacionam porque tratam da conduta humana e dividem o mesmo objeto de estudo (TRINDADE, 2004).

Em suma, a disciplina de Psicologia é capaz de contribuir para humanizar o curso de Direito. E o trabalho do professor, versado nos saberes e práticas pedagógicas, pode implementar as mudanças necessárias para alcançar uma sociedade mais justa e humana.

Para finalizar, asseguro que, com o mestrado em Educação aprendi muito e o que aprendi será de grande proveito para minha carreira docente. Foi muito gratificante a experiência com a Metodologia da Problematização, tão rica em ensinamentos que não conhecia, mas que agora conhecidos ajudam-me a superar obstáculos. Os conhecimentos adquiridos nesta pesquisa tem-me ensinado a refletir sobre minha atuação docente, propiciando uma prática pedagógica mais coerente e sistematizada. A experiência obtida através da pesquisa favorece-me no mister acadêmico, no relacionamento com os alunos e com os diversos tipos de saberes que envolvem o trabalho docente. A aprendizagem foi de extrema importância; com a Metodologia da Problematização aprofundei meus saberes relacionados à docência, ao ensino de Direito e à metodologia de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ALTOÉ, S. *Atualidade da psicologia jurídica*. 2000. Disponível em: <http://www.estig.ipbeja.pt/~ac_direito/psicologia_juridica.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.
- ARROYO, M. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Ed. 70, 1977.
- BASTOS, A. W. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumem, 2000.
- BERBEL, N. A. N. (Org.) *Metodologia da problematização aplicada a situações de Ensino Superior*. Ci. Soc./Hum., Londrina, v.16, n. 2., out./ 1995.
- BERBEL, N. A. N. *A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis*. *Semina: Ciências Sociais Humanas*, Londrina, v. 17, p. 7-17, 1996.
- _____. A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Conhecimento Local e Conhecimento Universal - Pesquisa, Didática e Ação Docente, 12., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 231-242.
- _____. *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clinica*. Londrina: EDUEL, 1998.
- _____. *Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações*. Londrina: EDUEL, 1999.
- BEZERRA, F. O. M. Reconstrução do estudo do direito. *Pensar*, Fortaleza, v. 11, p. 90-94, fev. 2006.
- BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Ed. Porto, 1994.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Relatório final do grupo de trabalho MEC-OAB, Portarias n°3.381 e n°484, março de 2005*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Relatorios/relatorio_gt_direito.pdf>. Acesso em: 5 set. 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES n° 9, de 29 de setembro de 2004*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2011.

BRASIL. Resolução CFE 03/1972. Diário Oficial da União (DOU) p. 18, seção 1 09/03/1972.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em:
<<http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.

BRITO, R. O. O ensino jurídico no Brasil: análise sobre a massificação e o acesso aos cursos de direito. VIDYA, Santa Maria, v. 28, n. 2, p. 73-87, jul./dez. 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

COLOMBO, A. A. BERBEL, N. A. N. A Metodologia da problematização com o arco de maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 28, n. 2, p. 121-146, jul./dez. 2007

DUARTE, R. *Entrevistas em pesquisas qualitativas*. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, 2005.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 21. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRAGALE FILHO, R. A portaria MEC nº1.886/94 e os novos dilemas do ensino jurídico. *Revista da Faculdade de Direito da UFF*, Rio de Janeiro, v. 4, 2000.

GAJARDONI, F. F. As transformações do direito e o novo perfil do profissional jurídico. *Revista Júris Síntese*, São Paulo, n. 41, maio/jun. 2003.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIL, A.C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOERGEN, P. *Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação*. In: SOBRINHO, J. D.; RISTOFF, D. (Org.). *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Insular, 2002. p. 69-97.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados na pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GRECO, L. *O ensino jurídico no Brasil*. 2001. Disponível em:
<<http://www.mundojuridico.adv.br>>. Acesso em: 5 ago.2011

LUNA, S. V. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

- MARCHESE, F. *A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- MARTÍNEZ, S. R. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Jus Navigandi, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/8020/a-evolucao-do-ensino-juridico-no-brasil>>. Acesso em: 25 ago. 2011.
- MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 237-248, jul./set. 1993. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro* 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001
- NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992.
- OLIVEIRA, G. A. B. *O Ensino do direito em busca de seu papel transformador: uma investigação por meio da Metodologia de Problematização*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- PACHECO, J.A. *O Pensamento e a ação do professor*. Lisboa: Porto, 1995.
- PASTANA, D. R. *Ensino Jurídico no Brasil: perpetuando o positivismo científico e consolidando o autoritarismo no controle penal*. In: Educação: Teoria e prática. Revista do Departamento de Educação-UNESP, v. 17, n° 29, São Paulo, 2007.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S.G; ANASTASIOU, L. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- RAYS, O. A. *A leitura para repensar a prática educativa*. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- RODRIGUES, H. W. A Abedi e as novas diretrizes curriculares para os cursos de direito. *Anuário Abedi*, Florianópolis, p. 53-82, 2005.
- RODRIGUES, H. W.; JUNQUEIRA, E. B. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliações de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.
- SILVA, D. M. P. *Psicologia jurídica no processo civil brasileiro*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- SOBRAL FERNÁNDEZ, J. et al. *Manual de psicologia jurídica*. Barcelona: Piados Ibérica, 1994.

STACKS, D. W. *Dicionário de Mensuração e Pesquisa em Relações Públicas e Comunicação Organizacional*. Organizadores Paulo Nassar e Suzel Figueiredo; tradução Ciro Coutinho. 2.ed. São Paulo: Aberje, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Porto Alegre: Pannônica, 1991. (Teoria e Educação nº 4).

TRINDADE, J. *Manual de psicologia jurídica para operadores do direito*. Porto Alegre: Advogado, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1990.

VENANCIO FILHO, A. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WARAT, L. A. *Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004. v. 2.

ZIMERMAM, D. *Aspectos psicológicos na prática jurídica*. Campinas: Millennium, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AOS DOCENTES DE PSICOLOGIA NO
CURSO DE DIREITO

Identificação do professor:

Qual sua formação:

Tempo de magistério: Nessa disciplina:

Possui outra profissão: Qual?

1- Como é denominada a disciplina ligada à Psicologia aplicada ao Direito em sua instituição?

2- Qual o caminho que você percorreu para chegar a ser professor dessa disciplina?

3- Você teve formação específica para atuar na área de Psicologia aplicada ao Direito? Em caso positivo, poderia explicar como foi essa formação? Em caso negativo, o que fez para superar a carência dessa formação?

4- Sua experiência profissional contribui em seu trabalho em sala de aula? De que forma? Poderia exemplificar?

5- Quais são os conteúdos envolvidos na ementa da disciplina em sua instituição? A quais desses conteúdos você costuma dar mais ênfase? Por quê?

6- Como você ministra suas aulas? Em outras palavras, quais estratégias didático-pedagógicas (métodos, técnicas, atividades) utiliza em sala de aula para desenvolver os conteúdos da disciplina?

7- Como você percebe os efeitos de seu trabalho com os conteúdos da disciplina para a formação do profissional de Direito? Poderia explicar?

8- Você considera necessária uma formação pedagógica para atuar nessa disciplina? Por quê?

9- Como tem sido a atuação da sua instituição quanto à formação pedagógica dos professores?

10- Encontra hoje, alguma dificuldade ao ministrar a disciplina? Em caso positivo, o que tem buscado para superar tais dificuldades? Em caso negativo, a que atribui essa facilidade de desenvolver a disciplina?

11- Você se identifica com o trabalho que realiza nessa disciplina? Em que a relação que estabelece com a disciplina influencia seu trabalho

APÊNDICE B
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Destinado a professores – Etapa da Teorização

Prezado (a) Professor (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa de campo como parte da minha dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UEL. A coleta de dados tem como objetivo conhecer e consolidar informações sobre os saberes e práticas pedagógicas dos professores de Psicologia em cursos de Direito.

Busco ainda por meio dessa entrevista e de outros documentos, descrever e analisar as características da atuação pedagógica de docentes da disciplina de Psicologia no curso de Direito e seus possíveis efeitos na formação dos alunos.

Garanto total sigilo de sua identidade e comprometo-me a utilizar suas informações, exclusivamente para fins acadêmicos, bem como garanto a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento.

Sua participação será muito importante para a realização desse trabalho.

Agradeço sua colaboração.

Schirley Heritt
Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Londrina

Eu, Prof.(a) _____, estou ciente das informações supra referidas e concordo em colaborar com esta pesquisa.

Assinatura

APÊNDICE C
QUESTÕES APLICADAS JUNTO A ALUNOS E EGRESSOS DO
CURSO DE DIREITO

Prezado Aluno / Egresso do curso de Direito

IES: _____

Situação no momento: Cursando Direito () Egresso do curso de Direito ()

Este questionário pretende contribuir com a pesquisa de campo que estou realizando sobre os saberes e práticas da disciplina Psicologia nos cursos de Direito. Solicito sua especial colaboração, respondendo de modo claro e objetivo, as questões que seguem:

- a) Você teve uma disciplina da área da Psicologia em seu curso de Direito?
Sim () Não () Não me lembro ()

- b) Em caso positivo, que tipo de contribuição você pensa que a disciplina de Psicologia traz para a formação do profissional de Direito?

- c) Quais conteúdos trabalhados e práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor da disciplina foram mais relevantes para sua formação?

APÊNDICE D
Roteiro de Entrevista aplicada ao coordenador do colegiado do curso de
Direito da UEL

1. Você conhece a Resolução CNE/CES N° 9 de setembro de 2004?
2. Qual a razão para a não inclusão da disciplina de Psicologia no curso de Direito?
3. Houve discussão a esse respeito no Colegiado de seu curso?
4. Há perspectiva de inclusão da disciplina Psicologia no curso de Direito da UEL?

APÊNDICE E

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Destinado ao coordenador do colegiado do curso de Direito da UEL

Prezado (a) Coordenador (a),

Estou desenvolvendo uma pesquisa de campo como parte da minha dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UEL. A coleta de dados tem como objetivo conhecer e consolidar informações sobre os saberes e práticas pedagógicas dos professores de Psicologia em cursos de Direito.

Busco ainda por meio dessa entrevista, levantar informações sobre a não inclusão da disciplina de Psicologia no curso de Direito da UEL.

Garanto total sigilo de sua identidade e comprometo-me a utilizar suas informações, exclusivamente para fins acadêmicos, bem como garanto a sua liberdade de retirar o consentimento, a qualquer momento.

Sua participação será muito importante para a realização desse trabalho.

Agradeço sua colaboração.

Schirley Heritt

Mestranda em Educação
Universidade Estadual de Londrina

Eu, Prof.(a) _____, estou
ciente das informações supra referidas e concordo em colaborar com esta pesquisa.

Assinatura

ANEXOS

ANEXO A
RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nos 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

- I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;
- X - concepção e composição das atividades complementares; e,
- XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

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.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, 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, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior