

# ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A DOCÊNCIA EM DIREITO: A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE PARA O PROFESSOR DOS CURSOS JURÍDICOS

Eveline Gonçalves Denardi<sup>1</sup>

Resumo: O propósito desse trabalho é, num primeiro momento, detectar qual o papel esperado do docente de ensino jurídico a partir dos principais textos legais que normatizam o ensino do direito, verificando qual o perfil ideal (legal) que se espera dele e analisar de que forma a qualidade do ensino jurídico, no Brasil, está ligada à prática pedagógica desse docente do direito. Assim, procura-se contribuir para a reflexão sobre a necessidade de construção de uma identidade para o docente de direito e o quanto isso poderá significar melhoria para a qualidade do ensino jurídico no Brasil.

Palavras-Chave: Docência. Ensino jurídico. Prática pedagógica. Identidade docente.

Abstract: The purpose of this paper is, in the first moment, to detect the expected role of the legal education teacher from the main legal texts that regulate the teaching of law, verifying the ideal (legal) profile that is expected of him and analyzing how

---

<sup>1</sup> Professora na Escola Paulista de Direito (EPD), no programa de mestrado, disciplina Metodologia de Pesquisa e Ensino do Direito e na Fundação Instituto de Administração (FIA), nos cursos de MBA e pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Fraudes e Compliance, disciplina Metodologia de Pesquisa. Coordenadora geral do editorial jurídico da Editora Saraiva. Pesquisadora do CNPq pelo Núcleo Dignidade Humana e Garantias Fundamentais na Democracia, da Faculdade de Direito da PUC-SP. Orientadora acadêmica para a elaboração de textos científicos e revisora técnica neste segmento. Doutora (2012) e Mestre (2008) em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Jornalismo (1998) e em Direito (2004), ambos pela PUC-SP.

the quality of legal education in Brazil is linked to the pedagogical practice of this legal teacher. Thus, we seek to contribute to the reflection on the need to build an identity for the Law teacher and how much this could mean to improve the quality of legal education in Brazil.

Keywords: Teaching. Legal teaching. Pedagogical practice. Teaching identity.

Sumário: 1 Introdução. 2 A formação do professor universitário. 3 A formação de professores no Brasil. 4 Desafios da formação e da prática profissional. 5 Ensino jurídico. 6 Construção de uma identidade docente do professor de direito. 7 Conclusão. Referências.

## 1 INTRODUÇÃO



Desde a concepção dos cursos jurídicos no Brasil, há 191 anos, não houve transformação substancial no arquétipo do ensino jurídico, que permanece, por muitas décadas, da mesma forma e estilo. Por isso, não são injustas as análises feitas, frequentemente, à qualidade do ensino jurídico brasileiro. Além da grande quantidade de cursos de Direito no país, assinala-se, também, a prática pedagógica do professor como fator agravante para a situação.

No Brasil, a maioria esmagadora dos cursos de Direito é oferecida por instituições privadas e o docente desempenha sua função como uma atividade secundária. A carreira principal é, comumente, a advocacia ou outra ação no campo jurídico. As pessoas, de maneira geral, se acostumaram com a ideia de que o ensino do direito é somente ensinar leis e que os especialistas da esfera jurídica são os peritos mais recomendados para serem os educadores em direito, pois vale a hipótese de que quem conhece

e faz, consegue ensinar. Continuamente, existiu a noção de medir a qualidade dos professores de Direito e selecioná-los com embasamento na sua atuação em outras tarefas conectadas à esfera jurídica. Presume-se que causídicos notáveis, magistrados e promotores, simplesmente por desfrutarem o êxito profissional em seus setores específicos, estejam credenciados para ensinar. Além disso, os estabelecimentos de ensino que têm em seus quadros esses profissionais aproveitam dessa notoriedade para ampliar a capacidade de atrair mais educandos.

É imprescindível aos docentes perceberem que seu papel é essencial e, portanto, que devem se empenhar em aprimorar seus ensinamentos.

## 2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

A cobrança em relação ao constante aperfeiçoamento profissional tem implicação na ampliação de cursos superiores de graduação e de pós-graduação. Isso estimula a afluência de profissionais liberais para exercer a docência na educação superior, pois é um campo que se apresenta em desenvolvimento, com grande oferta de trabalho.

As questões da performance do educador estão entre as principais ocupações da universidade, no entanto, estudos comprovam que a atuação de boa parte dos docentes é improvisada, sem qualquer desenvolvimento pedagógico (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Lecionar na educação superior é tomar parte de um processo concomitante de desenvolvimento humano do aluno e do professor. Para tanto, considera-se importante sublinhar que a docência na educação superior abrange administrar o informar e o investigar, pressupondo atividades que não podem ser improvisadas, mas demandam análise criteriosa e programação bem feita para atender essas exigências.

A formação de catedráticos tem composição na linha de

pesquisa dentro das investigações no campo educativo. O professor, conforme o entendimento de Freire (2011), é essencial no processo de humanização, no estímulo ao aprendizado da cidadania e da concepção crítica. Logo, sua gênese é extremamente importante quando se adota como perspectiva a função socializadora dos estabelecimentos educacionais na existência de cada pessoa.

A ponderação a respeito da atuação profissional do educador na conjuntura universitária fez surgir a intenção deste professor como um indivíduo que muito colaborará para a formação dos futuros educadores.

Tendo em vista que cada professor deva ser formado para agir acatando os distintos desígnios e intenções dos diferentes níveis de ensino, respeitando o desenvolvimento dos alunos, o espaço universitário tem atributos exclusivos, que apresenta ao professor condições individualizadas de ensino. Aprofundando-se na formação de professores universitários, é imprescindível perceber como a formação docente se desenvolveu no país no último século para entender a constituição do espaço universitário atual.

### 3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Saviani (2009) determinou diversas fases para a formação de professores no Brasil. Em *Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)* observa que não havia um empenho claro pelo assunto. Em 15 de outubro de 1827, a Lei das Escolas de Primeiras Letras é um marco como menção ao primeiro trabalho didático sobre o tema.

Segundo Vieira e Gomide (2008), essa educação era voltada ao método científico e à transmissão do saber, com gênese no iluminismo português. Buscava-se formar professores capazes de transmitir os conteúdos indispensáveis nas escolas de primeiras letras (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011).

Já no período de *Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932)*, Saviani (2009) observa que o destaque era dado aos exercícios práticos de ensino, melhorando os conteúdos curriculares anteriores, iniciando-se a reforma paulista da Escola Normal em que sobressaía o modelo francês.

Abaixo, seguem as organizações das demais fases e suas principais características.

*Organização dos Institutos de Educação (1932-1939)* – Mudanças econômicas e políticas e a Constituição Federal de 1932 causaram grande impacto na liberação do pensamento para as áreas educacionais. Surgiram grandes Institutos de educação volvidos, fundamentalmente, para a formação em nível superior. A reforma Anísio Teixeira, em 1932, e a Reforma de Fernando de Azevedo, em 1933, adotavam as ideias da Escola Nova. Surgiu com a intenção de garantir uma escola pública, gratuita e de qualidade, que fosse de caráter obrigatório e laico (BRASIL, 2010).

*Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do Padrão das Escolas Normais (1939-1971)* – Os cursos de formação de professores se mantiveram nos dois institutos de Educação, que se tornaram universitários. A formação era de três anos nas disciplinas específicas, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009).

*Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica do Magistério (1971-1996)* – Segundo Saviani (2009), as Escolas Normais desapareceram e, em seu lugar surgiu a Habilitação Específica do exercício do Magistério (HEM). Essa conformação trouxe como resultado um quadro de insegurança, pois restringia a docência a uma habilitação; dividia a formação em regência de aulas no segundo grau (licenciatura), e a regência em primeiro grau e equipe gestora (cursos de pedagogia).

*Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-até dias atuais)* – A formação

foi nivelada de maneira inferior, originando uma formação mais acelerada e corriqueira após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de acordo com Saviani (2009). Essas raízes fizeram com que as universidades brasileiras não visualizassem uma formação que incluísse com eficácia as necessidades da profissão, pois os cursos de licenciatura prendem-se à formação cognitivo-cultural, e os cursos de pedagogia à formação pedagógico-didático. Essas instâncias formativas ajustaram e acondicionaram o papel do professor universitário em sua performance profissional.

#### 4. DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA PROFISSIONAL

As instituições universitárias sofrem influências das alterações na legislação, de governos, de teorias educacionais, dentre outras, em uma tentativa de constituir afinidades que atendam às necessidades de desenvolvimento do mercado quando se aborda a formação de professores.

Inicialmente, a formação de professores universitários era fruto do autodidatismo, sem nenhuma cobrança externa. Quanto maior o nível de ensino em que o professor atuava, menor era a exigência do grau de formação pedagógica. Com o passar dos anos, os processos de formação encontravam-se dentro de instituições formadoras (GONÇALVES; PEREZ, 2002).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação estabeleceu que a formação dos professores universitários ocorreria no âmbito da pós-graduação, *lato e stricto sensu*, assim definindo: “a preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).

Ferreira (2010) levanta dois fatores que distinguem a educação superior dos outros níveis: (1) formação do profissional (com didáticas específicas para cada disciplina, o curso deve

envolver toda a produção científica e cultural que estabelecerá o profissional a partir deste aluno); (2) o aluno ser uma pessoa adulta (o perfil de alunos adultos caracteriza a necessidade de se estruturar em uma formação crítica, devido à capacidade de reflexão em processos abstratos, inclusive seus próprios processos de aprendizagem dos alunos dessa faixa etária.

A formação profissional define que o ensino universitário deva formar pessoas para o desempenho profissional na área escolhida, sendo este o adutor do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada curso (FERREIRA, 2010).

A identidade profissional pode ser percebida como uma edificação a partir do significado social da profissão.

Constrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (PIMENTA, 1997, p.07).

Assim, a identidade é adotada como alguma coisa em permanente agitação e transformações, frequentemente expressa durante a trajetória profissional, contraindo diversas grandezas que dependem do lugar e da ocasião em que esse profissional estiver. Adicionado a um despreparo para o desempenho como professores no nível superior, o ensino superior passa por uma crise ordenada. Nóvoa (1999) versou sobre o problema da dicotomia entre o que é falado e o que é feito quando se trata de educação na virada do milênio: “do excesso dos discursos à pobreza das práticas”.

Santos (2010) também trata desse problema e o coloca como a representação de uma crise universitária muito densa. Para ele, a universidade e não somente os cursos de formação de professores, atravessa uma crise sistemática que compreende três aspectos interligados:

- A crise institucional, quando se põe à prova a função educativa da universidade no contexto nacional e mundial;

- A crise de hegemonia, pois cada vez mais a universidade vem perdendo o valor do seu papel e da sua autonomia;
- A crise da legitimidade, porque a universidade vem perdendo credibilidade quanto ao seu papel social, cultural e científico em razão de estar sendo moldada por um modelo mercantilista de fazer ciência e tecnologia.

Então, a formação dos professores universitários está nos programas de pós-graduação em instituições de ensino superior.

Para Isaia *et al.* (2010) a formação mínima do professor universitário seria: prática docente, experiência, ser um profissional reflexivo e possuir atuação na pesquisa e no ensino. A dificuldade está no fato da formação de professores possuir um perfil pragmático e não conjecturado como didático-pedagógico.

O tripé educacional estabelecido pelo art. 207 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) para o ensino superior (ensino, pesquisa e extensão) trabalha de maneira discordante, priorizando a pesquisa em prejuízo do ensino e da extensão. Os afazeres de um professor é “um trabalho inteiro, pois o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (PIMENTA, 2012, p.47) e, deste modo, não pode ser trocado ou substituído.

Na conjuntura atual universitária, o professor universitário tem convivido com numerosos desafios alusivos à sua performance profissional demandando interferências no campo do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão. Nessa intrincada e exasperada circunstância profissional, muitos educadores acabam tendo dificuldade de desempenhar com capacidade essas atuações. O ensino termina, em muitos momentos, ficando aquém do que deveria.

Assim, muitos docentes que atuam em cursos de licenciatura acabam trazendo à tona uma complicada ideia de que o ensino termina por ser, também, uma ação mínima e de menor valor. Desde o início das primeiras instituições de ensino



superior, a despeito de ser um espaço de formação, a constituição dos professores que atuam nesses espaços permaneceu em segundo plano.

Quesitos ligados aos saberes pedagógicos são uma lacuna na prática docente, pois em razão da falta de exigência sobre uma formação específica, são esperados do professor conhecimentos específicos e perfil de pesquisador (FERREIRA, 2010).

Dificuldades advindas do exaustivo trabalho creditado a esses docentes resultam em uma permanente luta para evitar o isolamento profissional, a desvalorização do ensino e o conflito entre a pesquisa e o ensino (VIEIRA, 2005).

Cunha (2008, p. 20) aponta:

Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos. Assumem que a docência é uma ação complexa, que exige saberes de diferentes naturezas, alicerçados tanto na cultura em que o professor se constitui, como na compreensão teórica que lhe possibilita justificar suas opções. Teoria e prática, articuladas entre si, sustentam os alicerces de sua formação.

Nesse sentido, Benedito, Ferrer e Ferreres (1995, p. 57) afirmam: “o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos outros”.

Assim, é imprescindível que o trabalho do professor universitário seja repensado desde sua formação, para que as dicotomias entre pesquisa e ensino sejam sobrepujadas desde o princípio. A ocasião de pensar sobre os caminhos que poderão ser percorridos daqui para frente é agora.

O desafio é construir a identidade do professor universitário, fundamentado não somente nas experiências vividas e no saber específico, mas também no comprometimento em estabelecer saberes pedagógicos por meio de uma adequada formação pedagógica e formação continuada que viabilizem o

desenvolvimento de competências necessárias ao exercício da docência.

## 5 ENSINO JURÍDICO

Cotidianamente há, no meio acadêmico, rumores de uma suposta crise no ensino jurídico; um tempo de mudança em que o antigo modelo não se encaixa mais nas necessidades da sociedade, porém discute-se sem ter clareza sobre a direção que se deve tomar e tampouco como mudar essa realidade trazendo na prática resultados efetivos.

A atual conjuntura do ensino do Direito no Brasil está ligada à deficiência do Direito. Não se leciona Direito, mas, "um conjunto de técnicas de interpretação legal, que nada tem a ver com o fenômeno jurídico" (BARRETO, 1978-1979, p.81).

Em determinadas universidades, os docentes são submetidos a ações seletivas para assumir as disciplinas, porém, avaliados exclusivamente com base em critérios que visam aferir conhecimentos técnicos. Em razão disso, muitos estudiosos defendem a criação de um curso específico de licenciatura para cursos de Direito.

Sabe-se que a simples apresentação de conteúdos origina uma representação do conhecimento existente; o educando não amplia a consciência crítica indispensável para ajuizar sobre os assuntos debatidos, ficando longe de uma formação política e social mais consistente. A sociedade demanda que o *expert* em Direito seja um operador preparado com conhecimento dos diversos campos do saber e especializado em sua disciplina de atuação buscando, assim, a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não implica negar as peculiaridades de cada ciência. Nega-se o conceito de que o saber se forma de maneira compartimentada, sem embasamento em todas as ciências, ou sem contextos histórico-culturais. A interdisciplinaridade reverencia cada área do conhecimento e assinala os pontos

que os unem e que os mantém diferentes (BARRETO, 1978-1979, p.200).

O ensino de Direito atualmente, na maioria das universidades brasileiras, tem sido desenvolvido com base nos parâmetros exigidos pelos exames da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Assim, os cursos enfatizam os conteúdos direcionados ao exame, muitas vezes, desconsiderando conteúdos relevantes tanto para atuação profissional quanto cidadã do aluno universitário (BARROS, 2008).

Há preferência pela aula expositiva ou aula conferência em prejuízo do emprego de outros recursos didático-pedagógicos que forneceria uma relação ensino-aprendizagem mais coesa com as necessidades do estudante da atualidade.

Toda prática pedagógica encontra suas dimensões significativas uma vez que é uma ação educativa. Portanto, ensinar Direito é mais do que proferir lições em sala de aula, é sobretudo, despertar a consciência jurídica do acadêmico (MELLO, 2007, p.64)

Portanto, para a formação do docente do curso de direito não é imperativo apenas sabedoria. É necessário, também, uma qualificação pedagógica para dominar o conteúdo programático de sua disciplina e, assim, tornar-se um educador de acordo com o seu papel acadêmico, político e social.

Assis, Souza e Souza Júnior (2004, p. 15) afirmam:

A realidade tem demonstrado que o ensino pedagógico deve ser colocado como prioridade na formação do docente, com o intuito de se obter uma melhora significativa da qualidade educacional. Assim, a formação pedagógica dos professores nos Cursos Jurídicos é imprescindível para se modificar o perfil do profissional hoje existente, capacitando para estar atento às mudanças socioeconômica e culturais de nossa realidade, de modo que seja ele inquiridor, investigador, reflexivo e crítico, que não acate o saber e o tenha de forma cristalizada, ou seja, uma fórmula pronta e acabada, mas sim que ele entenda o conhecimento como um processo contínuo e a atividade de ensino uma atividade dinâmica e eminentemente dialética.

Segundo Mello (2007, p.64), pesquisas apontavam que o

corpo docente dos cursos de Direito era composto por 90% de juristas; apenas 10% possuíam formação também na área pedagógica. Esses professores encaravam com naturalidade a evidência de que ensinavam Direito por meio da transmissão de conteúdos aprendidos, sem terem, de fato, aprendido a ensinar. Acredita-se que novas pesquisas não trarão dados muito diferentes.

As faculdades públicas têm membros em seu quadro funcional que se dedicam exclusivamente à docência e, por conseguinte, à pesquisa. Porém é possível encontrar educadores com carreiras jurídicas paralelas à docência cuja remuneração é bem melhor se comparada à carreira docente.

O acesso à docência nos cursos de direito, em instituições privadas costuma ser, inicialmente, resultado de convite formulado pelo coordenador ou diretor do curso em razão do interesse de alunos que desde os primeiros anos da faculdade revelaram inclinação pelas atividades científicas.

Nas instituições públicas, a admissão se faz por concurso público, com exigências de titulação e de pesquisa entre outras a serem cumpridas (CARLINI, 2007, p.329).

Portanto, o exercício da docência fica em segundo plano. O educador não tem um tempo adequado para preparar as aulas e avaliações, nem pesquisar ou analisar novas proposições didáticas para serem aplicadas em sala de aula.

A docência implica a existência de um convívio entre o professor e o aluno, distinta de qualquer relação em outra carreira do campo jurídico, pois a prática docente conglera um volume de cordialidade, humanismo e cooperação entre educador e educando, além de cooperação mútua, da compreensão, do respeito e do afeto.

Para Mello (2007, p. 64), o fato de o docente ser pouco consciente do seu papel (ser professor) traz duas consequências: 1) o baixo desempenho dos estudantes, que se fossem melhor apoiados e orientados produziriam melhores resultados; 2) uso, pelo educador, de atitudes e ideias de outros em quem

verdadeiramente confia ou que gostaria de repetir.

Não é suficiente que os professores sejam profissionais detentores de títulos acadêmicos para que as instituições possam estabelecer um corpo docente envolvido com a política acadêmica adotada, mas que sejam profissionais com uma boa atuação, que alcancem a aplicação de técnicas e dinâmicas metodológicas interativas com os estudantes, pois a sala de aula não pode ser um recinto de narração; é um espaço que deve ser “palco de debates” (MELLO, 2007, p.64), para possibilitar a formação do entendimento, da participação, da reflexão e da crítica.

## 6 CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE DOCENTE DO PROFESSOR DE DIREITO

Nota-se, então, o valor de instituir uma identidade como docente para o professor de direito, desvinculando-o da atividade jurídica exercida além da docência. Ele deve ser reconhecido por essa atividade, que não envolve as aulas como alguma coisa secundária em sua vida profissional.

Além da necessidade de se firmar uma identidade do docente, outros fatores são importantes para a melhoria dos cursos de direito, que precisam de acolhimento de diversas esferas para aperfeiçoamento, pela sociedade, dessa qualidade de ensino:

O docente é o ator do processo ensino-aprendizagem que deve estar permanentemente interessado em cada um de seus alunos, também atores desse processo, incentivando-os na aprendizagem, motivando-os a buscar novos conhecimentos e a construir uma reflexão crítica sobre eles, conhecendo suas dificuldades e criando condições de superação delas, entusiasmando-os a pesquisar e a desenvolver permanentemente as habilidades e as competências necessárias para sua profissionalização (CARLINI, 2007, p.333).

A maior parte dos professores dos cursos de direito não têm ciência do seu valor para a melhoria dos cursos e, naturalmente, do ensino jurídico no seu conjunto, pois não tem uma identidade docente. O resultado é o fato de não agregar novas

possibilidades ao seu desempenho profissional neste segmento.

A educação cumpre um papel imprescindível para os países que não são categorizados como de primeiro mundo, como o Brasil, no século XXI, que têm o conhecimento como único meio de obter melhores condições econômicas e sociais de maneira eficaz. É preciso ter professores com qualidades para realizar sua função na relação ensino-aprendizagem e na sociedade, que rompam com os limites colocados em sala de aula e assumam com eficácia o papel de educador e agente político e social.

Portanto, frente às necessidades de mudanças sociais e da restrição do padrão de formação dos docentes são de grande valor as palavras de Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2002, p.220):

O avançar no processo da docência e do desenvolvimento profissional, por meio da preparação pedagógica, não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e institucional: esse é o desafio a ser hoje considerado na construção da docência no ensino superior.

O espaço de ensino superior é o lugar ideal para a análise crítica do conhecimento edificado e para a pesquisa de possibilidade de construção de novos conhecimentos partindo da atividade profissional exercida. Porém, o docente precisa considerar que essa é apenas uma visão da realidade social e não a mais adequada ou correta.

O docente de direito não deve fundar-se apenas nas escolhas feitas no cotidiano profissional como se fossem únicas, mas procurar outras possibilidades para que o educando possa distinguir a melhor alternativa, com bases mais consistentes.

Cabe ao docente de direito instituir uma nova atitude em relação à estatura de autoridade em sala de aula, sem repetir em sua performance docente vestígios de postura obtida em outras carreiras jurídicas, pois a docência permite uma dimensão afetiva e solidária, que liga aprendizes e professores na busca de finalidades comuns.

O domínio de aspectos inerentes à atividade docente

como teorias, estudos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem é muito importante. Demanda para a edificação dessa identidade que o docente tenha uma maior afinidade com a instituição em que leciona, para que haja a possibilidade de gerar debates sobre as condições de ensino-aprendizagem e sua concludente melhoria:

O direito possui encantos inexplorados. Ninguém achará maçante uma aula, se o professor conseguir mostrar ao seu aluno que é o direito que redime as pessoas de suas angústias. O direito neutraliza as diferenças, premia as ações de acordo com seu mérito, restaura situações afetadas por desequilíbrio, restitui a paz, o patrimônio e a liberdade. As situações de injustiça vivenciadas pelo alunado precisam ser trazidas ao ambiente universitário. Para merecerem análise e a alternativa de encaminhamento para a solução possível. Com esse proceder, não haverá desencanto, nem passividade, muito menos sensorial (NALINI, 2007, p. 291).

Para Carlini (2007, p.338):

A construção da identidade docente inclui, necessariamente, responsabilidade por todos os aspectos que compõem a formação do aluno, colocando por terra a ideia de que o papel do professor se resume ao seu trabalho em sala de aula, que não lhe cabe agir intervindo na instituição, na forma de sua organização ou na forma como os alunos são tratados por ela.

O incremento da profissão de docente universitário deve, fundamentalmente, principiar pelo conhecimento da realidade educacional, gerando uma análise desta realidade e debatendo com seus iguais um parecer para ser colocado em ação, compreendendo, assim, todo o conjunto docente. O tempo é outro aspecto importante, pois demanda o restabelecimento de desígnios, fases e orientações para o trabalho com as dificuldades diagnosticadas, a fim de transformá-los em finalidades (MELLO, 2007, p.70).

Há que se buscar condições sólidas de concretização das transformações, contando com a ajuda institucional, abrangendo a construção e a sistematização do coletivo que se ambiciona atender; mas destacando que o apoio a esse trabalho deve ser

voluntário.

Ser um bom professor, não é uma questão de dom, mas sim uma conjugação entre conhecimento, reflexões, práticas e ações, que resultam na aquisição de competências específicas e no desenvolvimento de habilidades necessárias (ASSIS, SOUZA E SOUZA JÚNIOR, 2004, p.09).

Assim, a constituição de uma identidade docente para o educador dos cursos jurídicos é muito importante para que o desenvolvimento do aluno de direito seja mais crítico e, por conseguinte, possa aparelhar o discente para enfrentar os desafios do mundo atual. Essa identificação se estabelece e se renova no cotidiano a partir de experimentos particulares e em grupo vividos e conjecturados, demandando, para isso, muito trabalho, disciplina, estudo, atuação e concentração.

A sociedade demanda, cada vez mais, que haja cidadãos conscientes de seu papel e exige mudanças no modo de resolver suas dificuldades.

Para uma modificação do ensino jurídico em sua integridade, é imperativo que sobrevenham transformações, não só no desempenho do docente, mas em diversos aspectos conexos ao método de ensino-aprendizagem, dentre eles, o papel das instituições de educação para formar seus educandos, o apoio ao trabalho docente, as escolhas pedagógicas no desenvolvimento das metodologias de ensino e o papel social da educação.

Assim, importante salientar que o programa de políticas públicas do país carece de ofertas para o desenvolvimento do ensino superior.

Há que se reforçar, então, ao professor de direito de que ele é o intérprete e agente para modificar a visão dogmática dos cursos jurídicos. Que é o responsável pela formação de seus alunos para que saiam preparados para atuarem de maneira mais humanista e menos legalista na concepção do direito.

## 7 CONCLUSÃO



A prática pedagógica dos professores que atuam nos cursos de Direito ainda é bastante conservadora. No processo de ensino-aprendizagem, valem-se de práticas do ensino tradicional e, em sua esmagadora maioria, de aulas expositivas.

Ao ressaltar somente o ensino tradicional, os professores do curso de Direito mostram uma visão de ciência e de conhecimento estático, constante e inquestionável, contradizendo a enorme velocidade das mudanças sociais. Abandonar essa visão conservadora denota apreender que o conhecimento pode ser modificado. Afinal, o que vale hoje pode ser suprido ou melhorado por outro conceito amanhã.

Há que se entender que uma formação específica (adquirida no curso de Direito e nas pós-graduações) não é satisfatória para o incremento da docência como uma atividade intrincada.

A constituição de uma pedagogia sistematizada fará com que o professor ajuíze sobre a obrigação de planejar a aula. Do mesmo modo, uma formação pedagógica sistematizada fará o docente conjecturar sobre sua prática, afinal, o ensino de Direito requer muito mais do que a memorização de leis, pois é necessário interpretá-las, empregá-las; é imperativo formar um profissional/cidadão com ética que lidará, inteiramente, com pessoas.

Um professor de direito que reflete sobre suas competências modifica não apenas a formação de seus alunos, mas a maneira como as instituições administram seus cursos.

Há, portanto, para o professor do ensino jurídico, uma grande responsabilidade na gênese de profissionais qualificados, além de cidadãos influentes na sociedade.

Entende-se, então, que a identidade do docente jurídico é a daquele profissional que, independentemente da atividade desempenhada em outras carreiras jurídicas, abarca a docência como forte inclinação, ainda que não exclusiva, acarretando confiança aos alunos e às instituições nas quais presta serviço, além de ser agente efetivo na construção de uma sociedade igualitária e justa.

Por tudo o que foi exposto, fica claro que é fundamental investir cada vez mais na formação pedagógica do docente universitário do curso de Direito.



## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José; PIMENTA, Selma Garrido. Docência no Ensino Superior: Construindo Caminhos. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.) *Formação docente: rupturas e possibilidades*. São Paulo: Papirus: 2002.
- ASSIS, Wanessa Palmeira Simões de Lima; SOUZA, Fernanda Ulysséia Borges de; SOUZA JÚNIOR, Edson José de. *A imprescindibilidade da formação pedagógica para os professores do curso de direito: atualidades e perspectivas*. Inhumas, Goiás, 2004.
- BARROS, Jessika Matos Paes de. Os caminhos do bom professor de Direito. *Conteúdo Jurídico*, Brasília-DF: 16 dez. 2008. Disponível em: <http://www.conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.22449>. Acesso em: 19 set. 2018.
- BENEDITO, Vicente; FERRER, Virginia; FERRERES, Vicente. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona, 1995.
- BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: *Encontros da UnB*. Brasília: UnB, 1978-1979.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n.42, pp. 94- 112, jun. 2011.

- BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil, 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br.htm>. Acesso em: 24 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)*. Coleção Educadores MEC. 2010.
- CARLINI, Angélica. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo. (org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2007.
- CUNHA, Maria Isabel. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Caderno Pedagogia Universitária: São Paulo, 2008.
- FERREIRA, Valeria Silva. As especificidades da docência no ensino superior. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, pp. 85-99, jan.-abr., 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GONÇALVES, Ana Maria; PERES, Selma Martines. Educação básica e continuada de professores. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão – CESUC*, Catalão, ano IV, n. 6, 1º sem. 2002.
- ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; SCREMIN, Greice; AIMI, Daniela da Silva. O trabalho docente como possibilidade formativa e seus reflexos na qualidade da educação. *Revista Educativa*, Goiânia, v.13, n2, p. 261-274, jul.-dez. 2010.
- MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino jurídico: formação*

- e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.
- NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de. (org.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas/SP: Millennium, 2007.
- NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.24, n.1, pp. 11-20, jan.-jun. 1999.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, Presidente Prudente, v.3, pp.05-14, 1997.
- PIMENTA, Selma Garrido. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8.ed. Cortez: São Paulo, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, pp. 143-155, jan.-abr. 2009.
- VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: *Educere*, 2008, Paraná, Anais, 2008.
- VIEIRA, Flávia. Transformar a pedagogia na Universidade? *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.1, pp.10-27, jan.-jun. 2005.