

# REFLETINDO SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO JURÍDICO

Vanessa Hidd Basílio<sup>1</sup>

Bárbara Maria Macedo Mendes<sup>2</sup>

## Resumo

A discussão empreendida neste artigo trata de um estudo que propõe uma reflexão e investigação acerca da docência universitária, especificamente nos cursos jurídicos. Partiu-se de uma breve contextualização histórica sobre o ensino superior e o ensino jurídico no Brasil para, em seguida, discutir as preocupações que refletem a ação didática a partir da prática e formação dos professores. Para tanto, tomamos como referência os estudos de Pimenta (2002), Schön (1992), Rosemberg (2002), Vasconcelos (2000), Cunha (2005), entre outros. Analisar a prática docente do professor universitário demanda entendê-la como uma prática complexa que supõe uma ação reflexiva, comprometida e competente. Ao professor universitário compete, além da organização das condições de aprendizagem, a tarefa de produzir conhecimento e de socializar o saber técnico científico da sua área específica, historicamente acumulado e por ele apropriado nos processos de formação acadêmica e continuada e na vivência da práxis educativa no contexto escolar. Neste contexto, é pertinente, então, questionarmos: Como ocorre o processo de tornar-se professor no ensino superior? Como se dá a prática pedagógica dos professores do curso de Direito? Essas reflexões, com certeza, além de proporcionar importantes lições, possibilita também uma discussão mais consciente dos problemas atuais e, nos conduz a considerações mais adequadas, sustentáveis e coerentes.

**Palavras-chave:** Província de Sergipe. Inglês de Sousa. Pedagogia Moderna.

## REFLECTING ON THE TEACHING PRACTICES IN JURIDICAL EDUCATION

### Abstract

The discussion outlined in this article is a study which proposes a reflection and investigation about university teaching, specifically in the law courses. This study arose from a short historic study about graduate and law teaching in Brazil so as to discuss the concerns which reflect the didactic actions of the development and teaching practices of the law professors. For this we used as references the studies of Pimenta (2002), Schön (1992), Rosemberg (2002), Vasconcelos (2000), Cunha (2005) among others. Analyzing the classroom teaching of a university professor requires the understanding that it is a complex exercise which needs competent, reflexive and involved actions. The duty of the university professor is the organization of the learning conditions, the task to produce knowledge and to socialize the scientific technique knowledge of their specific area, historically accumulated and appropriate for him in the academic formation and continuous learning process along with the daily educational practice in the school context. In this context, it is essential to ask: How does the process occur in becoming a professor of higher education? How is the pedagogic practice given for professors of the law course? These thoughts, besides providing important lessons, also permit a discussion which is more aware of the current problems and leads us to more appropriate, sustainable and consistent considerations.

**Keywords:** Teacher Development. Teaching Practice. University Professor.

## Introdução

A formação do educador, entendido como o profissional capaz de compreender a realidade com a qual trabalha, tendo compromisso político e competência no campo do

Recebido em: Outubro de 2008.

Aceito em: Dezembro de 2008.

<sup>1</sup>Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: vanessahidd@yahoo.com.br

<sup>2</sup>Doutora em Educação pela UFC-CE e professora da UFPI. E-mail: barbaramendes@uol.com.br

conhecimento que atua, tem sido, ao longo dos anos, e de forma mais acentuada a partir dos anos 80 do século XX, seriamente questionada. Portanto, a importância desse debate é indiscutível, pois não se pode negar que os professores se constituem em atores essenciais do processo ensino-aprendizagem.

O trabalho docente, antes essencialmente intelectual, encontra-se, em função da racionalidade capitalista, reduzido a uma série de atividades parceladas, o que fragmenta o trabalho pedagógico e subestima a capacidade reflexiva do docente, tornando-o muitas vezes um mero executor de planos e programas prontos e acabados.

Percebe-se que, com o avanço dos meios de comunicação e com o fluxo de informações cada vez maior, novas capacidades são exigidas para atender às demandas atuais do mercado de trabalho. Dessa forma, necessita-se de um profissional cujo perfil se aproxime das posturas exigidas pela sociedade, ou seja, de um ser dotado de capacidade de apreender a realidade e os fenômenos sociais em constante mutação e de interagir com os demais setores, conscientes da responsabilidade social de sua prática profissional.

Assim, nessa nova ordem, a participação dos professores é fundamental em todas as áreas, pois os que não aderirem ficarão à margem de um processo que não permite mais o conservadorismo, considerando-se a necessidade do desenvolvimento de aprendizagens que garantam a formação de sujeitos críticos, reflexivos, criativos, com capacidade de inovar e ajustar-se a esse novo momento. No entanto, percebemos que existe certo distanciamento por parte de muitos professores com relação às práticas pedagógicas inovadoras, mantendo-as conservadoras e autoritárias.

Em torno de todas essas mudanças, as produções científicas no âmbito educacional estão sendo marcadas por preocupações que refletem a ação didática a partir da prática e da formação de professores. Estudos como os de Zeichner (1993), Pimenta (2002), Pimenta e Anastasiou (2005), Shön (1992), Rosemberg (2002), Cunha (2005), Vasconcelos (2000), Imbernón (2000), dentre outros, nos permitem entender a problemática que envolve os desafios vivenciados no decorrer da prática pedagógica dos profissionais docentes.

Esses estudos nos permitem entender, ainda, a problemática que envolve a formação de professores, e procuram uma resolução para os problemas didático-pedagógicos que vêm sendo anunciados nessa área, abrindo espaço para reflexões a respeito de tão importante tema.

Assim, quando discutimos a prática docente do professor universitário, devemos entendê-la como uma prática complexa, que supõe uma ação reflexiva, comprometida e competente. Devemos ter ainda consciência da importância do preparo desse profissional nesse momento de mudanças, investindo em reflexões mais profundas que possam contribuir para que ele crie e recrie o seu fazer, de forma a atender às novas exigências da sociedade, considerando as especificidades da prática de ensinar em sua complexa relação com o mercado de trabalho.

O que a sociedade espera desse profissional é muito mais do que ações puramente técnicas e tradicionais. Para, além disso, exige-se-lhe a capacidade de pensar a prática dentro de um contexto individual e coletivo, em sua complexidade e historicidade, compreendendo os processos de produção e de reprodução dos saberes, no plano da sociedade e das instituições em geral, em seus aspectos didáticos, com vistas a conduzir o estudante no caminho de pensar e de recriar a experiência na produção do conhecimento.

Nesse cenário, as instituições formadoras ocupam um papel importante por serem instâncias que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino superior, capacitando os

professores para desenvolverem de forma competente a complexa tarefa de ensinar. De acordo com Gil (2007), essas instituições são, antes de tudo, instituições sociais e, como tal, refletem as características do sistema social que as inclui. Para o autor, as doutrinas pedagógicas presentes nesses ambientes refletem os valores sociais dominantes e muitas apontam para mudanças que devem ocorrer a fim de que se ajuste a sociedade às novas realidades.

Em função dos aspectos abordados, o presente texto visa a colaborar com análises e reflexões sobre o exercício da docência no ensino superior e, em especial, nos cursos jurídicos, foco central da nossa pesquisa. Certamente, a discussão sobre o ensino nos cursos jurídicos, enfocando qualidade, eficiência e função na sociedade, é temática de extrema relevância e interesse para estudiosos na área da educação e também na área do Direito. Nesse sentido, para uma análise mais apropriada das questões atuais, é pertinente conhecermos os contornos históricos que envolvem o desenvolvimento do ensino em nosso país para, em seguida, adentrarmos especificamente na esfera da implantação e desenvolvimento do ensino em nível superior.

Analisamos aspectos ligados à formação e à prática dos professores que atuam no ensino superior e, em especial, dos que atuam nos cursos jurídicos, percorrendo aspectos relativos à implantação desses cursos no Brasil, até a contemporaneidade.

### **O ensino no Brasil: contextualização histórica**

No atual contexto, a crise no ensino jurídico emerge como temática instigante e desafiadora, contudo não se pode investigar essa crise isolando-a de sua evolução histórica, permeada por mudanças às vezes significativas, outras vezes não, sendo necessário também situá-la em relação à evolução do processo de ensino no país.

Para situar historicamente a educação em nosso país, consideramos de início o período marcado pela influência dos jesuítas, principais educadores da época colonial. Nesse período, a educação não era valorizada socialmente e servia de instrumento de dominação e de aculturação dos nativos, sendo que para a elite colonial era oferecido tratamento diferente. Segundo Ferro (2007, p. 214), "[...] dadas as dificuldades do próprio choque da cultura indígena com a européia, e o desinteresse da Coroa Portuguesa pela escolarização do gentio, aos poucos, as escolas passaram a ser privilégio dos brancos".

A base da instrução eram os princípios contidos na *Ratio Studiorum*, conjunto de normas criadas para regulamentar o ensino no colégio jesuítico, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A ação pedagógica caracterizava-se pelas formas dogmáticas do pensamento, contra sua possibilidade crítica, isto é, o ensino era alheio à realidade. Os pressupostos didáticos encontrados no código pedagógico dos jesuítas enfocam o caráter formal, tendo por base o intelecto, marcado pela visão essencialista do homem.

Referente ao ensino a nível superior, a literatura nos mostra que, ao contrário das Américas Espanhola e Inglesa, que tiveram acesso a esse nível de ensino ainda no período colonial, no Brasil, tivemos que aguardar até o final do século XIX para que fossem implantadas as primeiras instituições de nível superior no país.

De acordo com Brandão (1997), o período colonial compõe-se de dois momentos bem distintos no que se refere à educação no Brasil, que seriam o período jesuítico e o período pombalino (conhecido como o "período das trevas"). Com a expulsão dos jesuítas, o Brasil ficou 13 anos sem desenvolver qualquer atividade escolar, o que pode ser considerado um período de retrocesso e de atraso no âmbito educacional em nosso país,

causando uma enorme desarticulação no ensino e atrasando ainda mais as chances de organização e instalação do ensino superior em nosso país.

Quando da chegada da família real portuguesa ao Brasil, surge o interesse em criar escolas médicas na Bahia, com o curso de Cirurgia, e no Rio de Janeiro, com o curso de Cirurgia e Anatomia, ambos em 1808. Posteriormente, em 1810, é fundada a Academia Real Militar, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica.

Após a Proclamação da Independência houve um crescimento de escolas a nível superior no Brasil, sempre voltadas para formação profissional. Assim, em 1889, a República se desenvolve, com a criação de 14 Escolas Superiores. Dessa forma, podemos perceber que, quando do surgimento do ensino superior no Brasil, este possuía uma forte natureza profissionalizante, sendo ofertado por faculdades isoladas e servindo apenas aos interesses da elite.

Pimenta e Anastasiou (2005, p. 148-149) discorrem sobre essa realidade, esclarecendo que:

O modelo de ensino adotado nessas escolas era o franco-napoleônico, que se caracterizava por uma organização não universitária, mas profissionalizante, centrado em cursos e faculdade, visando à formação de burocratas para o desempenho das funções do Estado.

Com relação à organização administrativa, vigorava um modelo centralizador e fragmentado, que impossibilitava e dificultava qualquer forma divergente de pensamento, criando-se assim uma unidade impositiva. Quanto à sala de aula, a relação professor, aluno e conhecimento se efetivava seguindo as características do modelo jesuítico, no qual o professor transmitia, e o aluno recebia e memorizava passivamente o conteúdo, tendo a força da avaliação como elemento essencialmente classificatório. Tal forma até hoje se mantém, com dificuldades para se modificar (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005).

Durante todo o período que vai de 1808 até 1909, surgiram algumas tentativas para implantar a primeira universidade no Brasil, porém todas foram frustradas. A partir de então, em 1909, é criada a Universidade de Manaus; em 1912, a do Paraná; em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro; a de Minas Gerais, em 1927; a de São Paulo, em 1937, e a Universidade de Brasília, em 1961.

Posteriormente, nas décadas de 50 a 70, universidades federais são implantadas em todo o país, além de algumas estaduais, municipais e particulares, tendo a explosão do ensino superior surgido nos anos 70. Nesse período, o desenvolvimento da indústria e do comércio fez com que houvesse a necessidade de qualificação da mão-de-obra para trabalhar nesses setores. O governo, impossibilitado de atender a essa demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse diversos novos cursos, porém, sem um adequado planejamento em sua expansão e sem uma adequada estrutura de fiscalização por parte dos órgãos oficiais, houve uma queda na qualidade do ensino.

Em função do modelo de produção capitalista, houve a supervalorização dos cursos técnicos e, como bem definido por Brzezinski (1996, p. 59), "[...] a educação neste contexto, transformou-se em 'treinamento', situando os alunos em meros executores do conteúdo transmitido em sala de aula".

Com o processo de abertura política no país, ocorrido nos anos 80, foram promovidos estudos, encontros e discussões voltados para a crítica da educação dominante, evidenciando o caráter reprodutor da escola. Nesse cenário, observamos uma preponderância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas foram

minimizadas.

Assim, a formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, em detrimento da dimensão técnica e humana, comprometendo de certa forma a identidade do processo formativo, acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

O período relativo à década de 80, segundo Freitas (2002), representou para os educadores a ruptura com o pensamento tecnicista que predominou na área até então. Para a autora, na esfera do movimento da formação, os educadores lançaram importantes questões sobre a formação do educador, destacando:

[...] a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 139).

Voltando a atenção para questões referentes à formação dos docentes para atuarem no ensino superior, Vasconcelos (2000) destaca que, desde a década de 70, esse aspecto tem sido objeto de preocupação em várias universidades brasileiras. Para Morosini (2001), com o advento da década de 90 e da marcante presença do Estado Avaliativo e das mudanças do terceiro milênio, esse tema passa a ganhar ainda maior destaque.

O ensino superior em nosso país, desde seus primórdios, sempre se ocupou em formar profissionais para atuar no mercado de trabalho. Conseqüentemente, essa realidade engendrou características bem marcantes nos cursos superiores, dentre as quais podemos citar algumas, como a questão dos currículos que privilegiam conteúdos predominantemente técnicos, sem preocupação com a interdisciplinaridade de conteúdos, e também o corpo docente, formado eminentemente por profissionais competentes em sua área de atuação, sem formação pedagógica apropriada para atuarem no ensino.

Existe claramente uma realidade em que o profissional das diversas áreas do conhecimento adere à docência no ensino superior em função apenas de um conhecimento prático e de sua capacidade de atuar em sua área específica de atividade. Nesse sentido, Cunha (2001) pontua que há um imaginário em torno dessa questão, o qual concebe a docência como atividade científica, enfatizando o domínio do conhecimento específico e o instrumental como suficientes para produzir novas informações e para que se cumpram seus objetivos.

Entendemos que a formação pedagógica é indispensável para o exercício da docência, devendo, é claro, estar aliada a outras competências também necessárias para a construção do verdadeiro perfil do educador. Nesse contexto, as instituições de educação superior devem estar atentas para acompanhar e dar suporte necessário aos seus professores, não servindo apenas de local de geração de novos saberes, mas atuando também como agenciadoras para a capacitação dos seus docentes.

## **O ensino jurídico no Brasil**

Quanto aos cursos jurídicos no Brasil, formadores de profissionais e, conseqüentemente, dos docentes nessa área, ressaltamos que essa temática sempre proporciona boas oportunidades de análise, sendo relevante refletir sobre esse tema, uma vez que esses cursos formam e influenciam diretamente a constituição do pensamento dos bacharéis, objeto do nosso estudo.

Com o intuito de nos situar, para que possamos compreender a origem do ensino jurídico em nosso país, retrocederemos um pouco na história.

O Direito constituiu-se no Brasil quando o país ainda se encontrava na situação de Colônia, sofrendo todas as influências culturais predominantes na metrópole. Os juristas eram formados na Universidade de Coimbra e constituíam uma elite dominante, responsável pelo aconselhamento da coroa. Para o acesso aos cargos públicos eram considerados a origem social e o apadrinhamento do candidato. Segundos dados da Enciclopédia Barsa (1989, p.391), no período compreendido entre os anos 1577 e 1822, Coimbra formou 2.464 estudantes oriundos do Brasil, fazendo com que aumentasse cada vez mais a submissão do Brasil-Colônia à Metrópole. De acordo com Olívio (2000, p. 56),

Em Coimbra, a formação em Direito era um processo de socialização destinado a criar um senso de lealdade e obediência ao rei. É bastante significativo que, durante os trezentos anos em que o Brasil foi colônia de Portugal, Coimbra fosse a única Faculdade de Direito dentro do império português. Todos os magistrados do império, tivessem eles nascido nas colônias ou no continente, passavam pelo currículo daquela escola e bebiam seu conhecimento em Direito e na arte de governar naquela fonte.

Nessa perspectiva, o bacharel era formado em um contexto e numa realidade bem diferentes do que caracterizava o Brasil, para onde, ao retornar, iria aplicar o que aprendeu. Isso causava certa alienação em nossos juristas, realidade que pouco importava para a Metrópole, já que o único interesse que tinha na Colônia era o econômico, mantendo-se, assim, um eficiente método de controle ideológico. Desse modo, a única preocupação com o ensino superior era resumida à formação em outras áreas do conhecimento consideradas técnicas, como o curso de Medicina, por exemplo, que era ministrado na Faculdade de Medicina, na Bahia.

Assim, o Direito era totalmente desvinculado dos interesses da população, sendo voltado totalmente aos interesses da coroa, sem nenhuma intenção de defender as camadas populares. Esse cenário sóciopolítico, jurídico e cultural continuou a se manter, mesmo com a instituição do Brasil Império, em 1822. Na época de nossa independência, o Brasil ainda era um Estado em formação, e, nesse período, segundo Maciel (2007), o país encontrava-se carente de instrumentos indispensáveis à formação do Estado nacional. Dessa forma, para este autor, durante toda a primeira metade do séc. XIX, o país

[...] se edificava desconfiando-se da solidez dos materiais e do terreno, em razão de não haver projetos definidos e instituições estruturadas, de viver o País momentos de intensa ebulição política, sobretudo após a dissolução da Assembléia Constituinte, e da existência de movimentos e revoltas nas províncias. (MACIEL, 2007, p. 1).

Nesse sentido, a história do ensino jurídico no nosso país centra-se nas questões surgidas logo após a declaração de independência, tendo como principal intuito "[...] criar uma intelligentsia brasileira apta a enfrentar os problemas da nação e moldar novas consciências, além de profissionalizar a política e impulsionar o nacionalismo [...]" (FONSECA, 2005, p. 101).

Durante a Constituinte de 1823, com o objetivo de se organizar a nova Constituição brasileira, foi apresentado o Projeto de Lei de José Feliciano Fernandes Pinheiro, o Visconde de São Leopoldo, com a indicação dos primeiros cursos jurídicos em terras nacionais. No entanto, só é aprovado o Projeto de Lei apresentado ao Parlamento em 04 de setembro de 1826.

Assim, podemos dizer que o marco inicial da formação de uma cultura jurídica no país foi o momento da independência política, pois, lembramos, durante todo o Período Colonial não existia universidade no Brasil, da mesma forma que data de 1827 o surgimento dos primeiros cursos de Direito (Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de



São Paulo e o Curso de Ciências Jurídicas Sociais de Olinda). Estes permaneceram como os únicos pólos formadores de bacharéis em terras nacionais durante todo o império, mas eram amparados na matriz dos cursos jurídicos portugueses, portanto não apresentavam nenhuma intenção de formar uma cultura jurídica nacional (GUIMARÃES, 2006).

Com base no exposto, concluímos que o início da história do ensino jurídico no nosso país foi marcado expressivamente pela urgente necessidade que se tinha em formar um corpo burocrático capacitado para, de acordo com Guimarães (2006, p. 50), suprir "[...] as carências advindas com o processo de construção da identidade política nacional", mantendo assim, a "tradição" de destinar-se mais a atender aos interesses do Estado do que às necessidades judiciais da população, tal como havia acontecido quando o Brasil ainda era colônia de Portugal.

De acordo com a sua estrutura curricular, pode-se dizer que os primeiros cursos jurídicos eram permeados por ideais liberais. O liberalismo surgido no Brasil como símbolo da nossa independência representava, segundo Wolkmer (2006), profundas contradições e aspirações de liberdade entre os diversos setores da sociedade. Para os negros, mestiços e marginalizados, significava a esperança de que acabassem os preconceitos e surgisse uma maior igualdade econômica; para a parcela da população que participou efetivamente do movimento de libertação em 1822, o liberalismo representava a total eliminação do absolutismo monárquico e dos vínculos coloniais, possibilitando grandes chances de produção de riquezas. Isso tudo representou, na análise de Wolkmer (2006, p. 79), "ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, [...] introduziria uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental [...]". Decorre daí o principal perfil da nossa cultura jurídica, que é o bacharelismo liberal.

Para Martins (2008), o liberalismo é um elemento chave para que se compreenda a cultura jurídica brasileira a partir do século XIX. O liberalismo pode ser entendido como sendo uma concepção de mundo que privilegia o individualismo, ao ter como finalidade assegurar a liberdade individual e a propriedade privada, favorecendo assim a economia de mercado e o Estado mínimo, porém, da forma como se desenvolveu em solo pátrio, pouco tinha a ver com o liberalismo europeu, convivendo pacificamente com o sistema escravista e com o patrimonialismo. Essa teoria econômica que dominou o pensamento dos países capitalistas no século XIX e início do século XX é definida como liberalismo clássico.

Outra característica marcante dos nossos cursos jurídicos nessa fase é a relatada por Magalhães (2006), ao afirmar que, em sua fase inicial, nada havia no currículo desses cursos que suscitasse a capacidade reflexiva do acadêmico. Consequentemente, o bacharel egresso do curso de Direito estava preparado para exercer qualquer atividade administrativa do Estado, mas não para participar efetivamente da vida do Direito, pois não angariara uma formação preparação assentada em um conhecimento jurídico nacional. "Por aqui, as escolas do direito apenas formariam gente especializada, mas não o conhecimento." (GUIMARÃES, 2006, p. 54).

Freitas Jr. (2006, p. 249) vai mais além, com a afirmação de que o ensino jurídico ministrado pelas faculdades de Direito no Brasil, até o final do século XX, ainda estava atrelado ao esquema coimbrão, com aulas magistrais "[...] atrelados a velhos manuais doutrinários, verdadeiros clássicos que, mesmo não estando desatualizados no tocante à legislação nacional, não mais representavam as exigências jurídicas do tempo presente.". Assim, toda a cultura transmitida através desses cursos era a cultura européia, bem distante da nossa.

Sobre formação e preparação para a docência, Bastos (2000) comenta que, em nenhum momento, durante toda a história imperial em nosso país, houve qualquer tipo de incentivo ou surgimento de alguma ação que viabilizasse qualquer política de formação para o magistério jurídico. Isso possibilitou que o pessoal docente, nem sempre formado em Direito, se confundisse com os advogados ou militantes da advocacia. Era frequente as escolas admitirem "lentes" (como eram chamados os professores na época) nem sempre concursados.

De acordo com Bastos (2000, p. 61), nessa década, começam a surgir críticas ao ensino jurídico, principalmente no que se refere à clientela, pois o curso só era procurado por pessoas pertencentes à elite. Entre os deputados surgiam comentários do que ocorria na época, semelhante ao que ainda ocorre hoje: "o professorado dos cursos jurídicos busca apenas um lugar de espera para outro melhor, ou já com a intenção de acumular outras funções, cujo vencimento lhe ajude a viver [...]".

Com relação à metodologia de ensino, era desenvolvida totalmente com base na pedagogia tradicional, ou seja, centrada na memorização de conteúdo. Assim, a função do professor limitava-se ao ato de exposição oral de conteúdos. Desse modo, a pedagogia tradicional contribuía com o modelo social liberal, ao permitir a manutenção da estrutura social em concomitância com a estrutura operacional do Direito na formação direcionada dos bacharéis.

Com base no exposto, podemos concluir que o bacharel constituiu-se em importante figura na sociedade brasileira durante o século passado, desenvolvendo-se dentro de uma esfera acadêmica controvertida, turbulenta e heterogênea. Os cursos de Direito formavam um tipo intelectual produtor de um saber que se sobrepunha aos temas exclusivamente jurídicos, avançando sobre outros objetos de saber.

Sabemos que todos os elementos se interligam e que o que somos hoje é reflexo de todo o ocorrido no passado. Olhando, então, para o passado do ensino jurídico, podemos dizer que, com relação a alguns campos, como o da metodologia pedagógica, pouquíssimas mudanças ocorreram na evolução dos cursos de Direito, isto é, não são visíveis alterações realmente significativas com relação ao método de ensino e à produção do conhecimento dentro da sala de aula. Esse cenário revela que a realidade vivida hoje nos cursos jurídicos é reflexo de um modelo educacional imposto ao Brasil durante décadas, o qual, apesar de ter sofrido constantes reformas, não conseguiu ainda se libertar totalmente do modelo herdado do Direito português.

### **Discutindo o ensino jurídico na atualidade**

Com base em todo o contexto que serviu de alicerce para a implantação e desenvolvimento dos cursos superiores, em especial os de Direito em nosso país, e passando a refletir sobre a práxis docente no ensino jurídico atual, uma questão básica se impõe: Será que os professores dos cursos de Direito atuantes hoje estão pedagogicamente capacitados para desempenhar o seu papel? A respeito dessa problemática, Imbernón (2000, p. 29) nos lembra que "[...] a profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico.". Assim, antes de assumir o papel de professor, esse profissional deve buscar capacitar-se pedagogicamente para atuar na educação.

Nesse sentido, Ribeiro Jr. (2001) afirma que 90% do corpo docente dos cursos de direito são formados por juristas e apenas 10% possuem formação na área pedagógica. Esse dado revela que, para a maioria desses profissionais, saber o conteúdo é saber ensinar. Dessa forma, é preciso que esses professores busquem investir no seu desenvolvimento profissional através de uma formação continuada que os faça apropriar-se de saberes



necessários ao seu desenvolvimento como profissional da área. Assim,

[...] a formação continuada de professores pode ser um dos fatores da criação de novas formas, de novas possibilidades, que permitam aos docentes repensarem ou ressignificarem a sua prática educativa, visando dotá-la de um novo sentido para as suas vidas e para as vidas dos seus alunos. Partindo desses princípios, então, o desvendamento da ocorrência do processo de formação continuada dos professores universitários torna-se importante na medida em que permite conhecer os fatores que dificultam e possibilitam tal processo, e nos propicia apontar alternativas que, em nossa opinião, podem levar os professores a querer utilizar os meios disponíveis - os fatores possibilitadores - com o objetivo de concretizar ações docentes realmente humanizadoras. (ROSEMBERG, 2002, p. 58).

É importante ressaltarmos que o ensino do Direito se justifica, sendo importante e necessário em toda e qualquer sociedade, pois seria impossível vivermos em comunidade sem os ensinamentos e sem os serviços prestados pela área jurídica. Porém, esses ensinamentos precisam ser repensados, reavaliados e revisados, numa perspectiva mais humanística, no sentido de dotá-los de uma metodologia pedagogicamente apropriada e de práticas inovadoras, considerando-se a eficiente aprendizagem discente.

As perspectivas para a melhoria da qualidade do ensino jurídico são grandes, se as instituições formadoras cumprirem com seu papel social de formar profissionais aptos às novas exigências de ensino e pesquisa, principalmente porque sabemos da sua importância para a manutenção da sociedade democrática em que vivemos.

Dessa forma, as instituições pedagógicas ocupam um papel importante por serem um dos elementos que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino superior, capacitando os professores para desenvolverem bem a complexa tarefa de ensinar. Na medida em que, de acordo com Gil (2007), essas instituições são, antes de tudo, instituições sociais e, como tal, refletem as características do sistema social que as inclui. Ainda segundo o autor, as doutrinas pedagógicas presentes nessas instituições refletem os valores sociais dominantes e muitas apontam para mudanças que devem ocorrer para que se ajuste a sociedade às novas realidades.

Educadores da área defendem um ensino jurídico voltado para a realidade prática, que utilize a teoria como um suporte para suas ações. Essa articulação teoria x prática pressupõe a contextualização do conteúdo, possibilitando a reflexão crítica e a substituição de uma postura docente dogmática, desumanizada e, por que não dizer, opressora, por uma postura na qual aluno e professor tornem-se sujeitos ativos e caminhem juntos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dialogicidade, segundo Freire (1987), permite ao professor e ao aluno o agir seguido de uma reflexão sobre a ação realizada.

Neste sentido, a sala de aula deixará de se constituir em ponto único de convergência do ensino jurídico, transformando-se em *ponto de partida* de um processo qualificado de aprendizagem, num espaço dialógico e privilegiado para a implementação da racionalidade reflexiva, enquanto aporte valorativo para o novo operador jurídico. (MELLO, 2007, p. 66-67, grifo do autor).

A concepção de ensino dialógico prioriza o diálogo e transforma o papel do docente, que deixa de atuar como mero repassador de conteúdos, permitindo sua interação com o aluno e transformando-o em um guia, orientador, instigador e motivador nas atividades de ensino.

Para Moreira (2005), reconhecer que a formação se estabelece no diálogo com o outro significa reconhecer também a importância do "diálogo consigo mesmo e com o meio", partindo de todo um contexto do histórico de vida, da cultura, das vivências, enfim, da trajetória de cada sujeito.

A dinâmica dessa interatividade entre professor e aluno propicia o desenvolvimento de uma pedagogia crítica libertadora no ensino jurídico, apta a formar profissionais críticos, reflexivos, criativos, conscientes do seu papel na sociedade. Para isso, é importante que o professor possua "[...] um perfil de agente humanizador, apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e novas demandas sociais daí decorrentes." (MARTINEZ, 2006, p. 24).

Nesse contexto, é fundamental que se desenvolva um ensino interdisciplinar, considerado uma importante ferramenta a ser utilizada na desconstrução de práticas conservadoras advindas de currículos engessados, que não favorecem a autonomia do aluno em seu processo de construção do saber e no desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Essa nova realidade gera outra forma de ver o profissional docente e torna a sua formação e sua prática muito mais complexas. Dessa forma, exige-se cada vez mais que o professor se torne um profissional da pedagogia, capaz de lidar com inúmeros desafios suscitados pela escolarização de massa em todos os níveis de ensino (TARDIF, 2002a). Na medida em que um dos objetivos é criar condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimento pelos alunos, a gestão do conteúdo a ser transmitido torna-se um verdadeiro desafio pedagógico. Nesse sentido, Tardif (2002a) ressalta que, durante o processo ensino-aprendizagem, o professor assume uma pedagogia ao escolher ou privilegiar determinados procedimentos para atingir seus objetivos em relação aos alunos.

Para que o processo de ensino-aprendizagem seja desenvolvido com êxito, além do conhecimento do conteúdo específico, o professor precisa também de conhecimentos pedagógicos a fim de criar estratégias para transformar a matéria em função dos variados condicionantes, como o tempo, o projeto pedagógico da instituição, a motivação e especificidade dos alunos, dentre outros.

Imbernón (2000, p. 30) vai mais além quando diz que "[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico." Para o autor, esse conhecimento é construído e reconstruído ao longo de toda a trajetória docente, compondo-se tanto do conhecimento comum (que são o pensamento, as tradições, o sentido comum, etc.) como do conhecimento especializado.

Com certeza, o domínio do conteúdo específico é condição preponderante para o exercício do magistério, porém o saber pedagógico também deve ser condição básica para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, ou seja, é necessário ter conhecimento pedagógico como, por exemplo, ser claro e objetivo ao expor o conteúdo, ser um facilitador da aprendizagem. Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo, o conhecimento de sua área específica de ensino, a capacidade técnica e a constante atualização constituem um conjunto de competências e habilidades predominantemente desejáveis a qualquer educador.

Perrenoud (2000) destaca que conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas quando se pretende instruir alguém, já que a verdadeira competência pedagógica não está aí. Na verdade, ela consiste, de um lado, em relacionar conteúdos a objetivos e, de outro, a situações de aprendizagem, o que nem sempre é a visão do professor, como afirma Vasconcelos (2000, p. 43):

[...] para muitos docentes a formação pedagógica soa como pura perda de tempo e nem mesmo há uma compreensão real do que significa, em seu sentido amplo, o termo 'formação para o magistério'. Na realidade, o que muitas vezes se constata é um total desconhecimento da verdadeira abrangência deste termo, onde é erroneamente caracterizada como um simples domínio de técnicas voltadas ao ensino.

Essa simplificação, ocasionada pelo desconhecimento de uma prática pedagógica eficiente, empobrece o exercício de uma profissão que, afinal, também pertence aos profissionais liberais enquanto docentes.

Faria (2003), a esse respeito, destaca que a educação transformadora, que vem sendo amplamente discutida desde o final do século XX, não pode ser conduzida por objetivos que valorizem basicamente a aquisição de conhecimentos. Pelo contrário, deve estar voltada especialmente para a reelaboração dos conhecimentos e habilidades incorporados à produção de novos conhecimentos, o que só é possível com uma profunda interação educador-educando. Para tanto, deverão desencadear ações como a reflexão crítica, a curiosidade científica, a criatividade e a investigação, tendo por base a realidade dos educandos, responsabilizando-se o professor pela articulação de metodologias de ensino caracterizadas por uma variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos.

Vasconcelos (2000) afirma que a correta formação pedagógica passa, necessariamente, por conhecimentos de Filosofia da Educação, de Política Educacional, de Sociologia, de Psicologia do Desenvolvimento e da Educação e ainda pelo domínio de questões de ensino, como avaliação, currículo, além de outros aspectos. Nessa perspectiva, somente os professores que se tornam sujeitos pensantes, críticos são capazes de compreender e analisar criticamente a realidade, de modo a agir eficazmente frente a situações concretas surgidas no exercício da docência.

De acordo com essa visão, entende-se que o ensino, numa concepção mais tradicional, não é suficiente para atender às novas dinâmicas e rápidas mudanças que invadem o nosso dia-a-dia tanto no campo profissional como pessoal. Dessa forma, o professor hoje deve estar apto a explorar e buscar meios para constante atualização, os quais propiciem o enriquecimento e renovação dos conhecimentos já adquiridos, mobilizando diversos saberes e uma forma reflexiva de desenvolver a prática docente.

## **Reflexões finais**

Há sempre o que se discutir e refletir a respeito da formação e prática pedagógica dos professores, pois, de acordo com Mendes (2007, p. 111), uma reflexão na e sobre a prática docente contribuirá para o redirecionamento do fazer pedagógico em busca do aperfeiçoamento docente. Para Rosemberg (2002, p. 50), o professor tanto é um agente determinante quanto determinado do processo acadêmico, e, nesse sentido,

[...] considerar o professor como um agente determinante significa ter em conta seu papel de mediador entre universidade e a sociedade, a sua importância social e política no processo formativo global, bem como a sua função de produtor e socializador de conhecimentos. (grifo do autor).

De acordo com Tardif (2002b), o trabalho dos professores deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício do professor.

Assim, caberá ao professor, além da organização das condições de aprendizagem, a tarefa de socializar o saber técnico científico da sua área específica, historicamente acumulado e por ele apropriado nos processos de formação acadêmica e continuada, e pela vivência da práxis educativa no contexto escolar, para um sujeito situado, datado, historicizado, consciente do seu tempo e do seu estar no mundo que é o sujeito aluno, aqui genericamente referenciado como um ser que sente, que pensa e que faz, e

principalmente, desenvolve um que-fazer que deve ser tecnicamente orientado, politicamente correto e eticamente competente, que é o fazer docente.

Pela complexidade que caracteriza o ser e o fazer docente, bem como pela complexidade que envolve e determina o processo de ensino-aprendizagem, com suas múltiplas dimensões é que as competências do professor se constituem em possibilidades reais de viabilização de uma práxis educativa carregada de sentido, de significado e de resultados positivos.

Nesse sentido, caminhos apontam na perspectiva de sempre aprofundar as discussões e reflexões no campo da educação e da formação de professores, pois não temos aqui a pretensão de esgotar as discussões acerca de tema tão importante, nem o papel do educador pode ser visto a partir de um enfoque reducionista, sem considerar a questão da multidimensionalidade da ação educativa e a necessária articulação entre suas dimensões técnica, humana e político-social. Portanto, estudos que caracterizem essa prática, que analisem o processo de formação do docente e de sua ação em determinado contexto histórico são sempre necessários e urgentes, na medida em que poderão explicar os determinantes da ação e verificar pontos de estrangulamento.

Não podemos deixar de enfatizar que o ensino do Direito se encontra inserido em um enfoque bem mais amplo, que é o da valorização do ensino superior como um todo, sendo que o ensino jurídico, muitas vezes, tem sido tomado como referência em meios onde se discutem problemas relacionados ao ensino superior.

Apesar de inúmeras transformações que geraram significativas mudanças nessa área de ensino no decorrer de várias décadas, ainda é bem presente a idéia de precariedade do ensino nos cursos de Direito em nosso país e também a convicção de que é preciso romper de vez com a histórica dependência cultural, tradicional e arcaica que, até os dias atuais, se encontra impregnada em nossos cursos jurídicos.

Todas as vezes que se tem falado sobre a falência do ensino do Direito, especialmente na atualidade, em razão da proliferação das Faculdades de Direito e da grande quantidade de bacharéis que se formam a cada ano, dos baixos índices de aprovação dos candidatos nos exames da OAB - Ordem dos Advogados do Brasil e nos concursos da magistratura e do ministério público (o que faz transparecer certa incompetência do nosso ensino jurídico), compreende-se a importância de se estudar e de se conhecer a difícil evolução do ensino jurídico no Brasil, não só para termos consciência das diversas deficiências que esse itinerário histórico apresentou, mas também para compreendermos o importante papel que o ensino jurídico desempenhou na nossa sociedade, apesar de algumas restrições que a ele possam ser atribuídas. Essa reflexão, com certeza, além de proporcionar importantes lições, possibilita também uma discussão mais consciente dos problemas atuais e nos conduz a considerações mais adequadas, sustentáveis e coerentes.

Muitas das questões que o estudo da evolução histórica do ensino jurídico apresenta permanecem ainda em destaque nas discussões sobre o ensino superior e o ensino do Direito nos dias atuais, como, por exemplo, a importância de um ensino superior que desenvolva o indivíduo e que realmente o habilite, não sendo apenas um portador de diploma.

Os bacharéis precisam ter consciência de que a sua atuação profissional, quer nas carreiras jurídicas ou na docência superior, não pode ser feita adequadamente desconhecendo o seu próprio passado, até porque esse passado tem muito a nos ensinar sobre o presente, pois tudo está relacionado.

Por fim, não obstante todas as restrições que possam ser apresentadas ao ensino

do Direito, entendemos que não podemos deixar de afirmar, observando a realidade histórica, que esse ensino cumpriu sua mais importante função histórica, que foi a de formar a elite política, administrativa e intelectual, como ocorreu no período do Império.

## Referências

- BASTOS, Aurélio W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2000.
- BRANDÃO, J. E. de A. A Evolução do Ensino Superior Brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, D. A. (Org.) **Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, v.134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- CUNHA, Maria I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.
- \_\_\_\_\_. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília, C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2 ed. Brasília: Plano, 2001.
- ENCICLOPÉDIA BARSA**, v. 5, São Paulo, 1989.
- FARIA, J. I. L. **Prática docente reflexiva na disciplina de administração em enfermagem hospitalar: uma experiência de desenvolvimento profissional de professores-pesquisadores**. 2003. 307fls. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2003.
- FERRO, M. do A. B. Educação, trabalho e cidadania no Brasil - uma abordagem histórica. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EDUFPI, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12 jun. 2007.
- FREITAS JR. Antônio de. **Globalização, ensino jurídico e a formação do advogado no século XXI**. Prismas, Brasília, v.3, n. 2, p. 243-255, jul./dez. 2006.
- GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GUIMARÃES, Isaac S. **Metodologia do ensino jurídico: aproximações ao método e à formação do conhecimento jurídico**. Curitiba: Juruá, 2006
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**

incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

MACIEL, Marco. **180 anos dos cursos jurídicos no Brasil**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 29 ago. 2007. Disponível em: <<http://www.estado.com.br/editorias/2007/08/29/opi-1.93.29.20070829.3.1.xml>>. Acesso em: 13 nov. 2008.

MARTINS, Daniele C. **A criação dos cursos jurídicos e a elaboração legislativa do império**. Disponível em: <[www.buscalegis.ufsc.br/busca.php?acao=abrir&id=24523](http://www.buscalegis.ufsc.br/busca.php?acao=abrir&id=24523)> Acesso em: 10 nov. 2008.

MARTÍNEZ, Sérgio R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2006.

MELLO, Reynaldo I. C. **Ensino jurídico: formação e trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2007.

MENDES, B.M. M. Formação de Professores Reflexivos: limites, possibilidades e desafios. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação e prática pedagógica: diferentes contextos de análise**. Teresina: EdUFPI, 2007.

MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano, 2001.

OLIVIO, Luis Carlos Cancellier. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

PASSOS, G. de O. **O surgimento da universidade no Brasil: superando o lamento**. Revista do Mestrado em Educação, Teresina, n. 2, p. 39-50, 1997.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO JR. João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papyrus, 2001.

ROSEMBERG, D. S. **O processo de formação continuada de professores universitários: do instituído ao instituinte**. Niterói: Intertexto: Rio de Janeiro Wak, 2002.

TANURI, L. M. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, p.61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetivo, prática e saberes no magistério** In: CANDAU, Vera Maria (Org.). Didática, currículo e saberes escolares. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VASCONCELOS, M. L. M. C. **A formação do professor do ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

VEIGA, I. P. A. **A Prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papyrus, 1989.