

# **FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NECESSIDADE IMEDIATA EM TEMPOS DE “CRISE” DO ENSINO JURÍDICO.**

## **FORMACIÓN DOCENTE: UNA NECESIDAD INMEDIATA EN TIEMPOS DE “CRISIS” DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA**

Paulo Henrique Borges da Rocha<sup>1</sup>

Arielle Alves Poton Felix<sup>2</sup>

Claudia Maria Martins Barbosa Graça<sup>3</sup>

### **RESUMO**

Muito se lê sobre uma “crise” no ensino jurídico, vislumbrando vários motivos para ela. Por esse motivo foi trabalhado nesse artigo uma parte importante do ensino jurídico: o professor, visando analisar como ocorre sua formação e sua atuação. O curso de direito segue uma forma tradicional, que é similar ao ensinado no ano de 1827, com predomínio de aulas expositivas e com os professores transferindo conhecimentos em uma educação bancária. Para entender esse efeito se faz necessário o conhecimento da história do curso de direito bem como qual vem a ser a formação docente. A “crise” não é superada de forma simples, principalmente por sua complexidade. Esse artigo visa trazer para a discussão a formação docente no Brasil, não como forma de acabar com a “crise”, mas sim com a finalidade de melhorar o ensino jurídico como um todo.

Palavras chave: Formação Docente; Ensino Jurídico; Professor; Crise no Ensino Jurídico.

### **RESUMEN**

La “crisis” en la enseñanza jurídica es muy leída, observando varios motivos para ella. Por eso motivo fue trabajado en ese artículo una parte importante de la enseñanza jurídica: el profesor, pretendiendo analizar como ocurre su formación e su actuación. El curso

---

<sup>1</sup> Mestrando pela Faculdade de Direito do Sul de Minas – FDSM, Especialista em Pedagogia Jurídica formado na Universidade Anhanguera, Bacharel em Direito formado na Faculdade Pitágoras. Professor e pesquisador.

<sup>2</sup> Bacharel em Direito pela Faculdade Pitágoras.

<sup>3</sup> Mestranda em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas. Bolsista FAPEAM. Advogada.

de Direito segue uma forma tradicional, que é similar ao ensinado em 1827, com predomínio de aulas expositivas e com os professores transferindo conhecimentos em uma educação bancária. Para entender esse efeito, é necessário o conhecimento da história do curso de Direito, assim como é a formação docente. A “crise” não é superada de forma simples, principalmente por sua complexidade. Esse artigo trata para a discussão a formação docente no Brasil, não como objetivo de acabar com a “crise”, mas sim com a finalidade de melhorar o ensino jurídico em geral.

Palavras-chave: Formação docente; ensino jurídico; professor; crise no ensino jurídico.

## INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a “crise” no ensino jurídico. Um dos motivos apontados para ela é a forma de atuação do docente. Por esse motivo, há a necessidade de entender quem é esse professor, de onde ele veio, quais os motivos que o fizeram ingressar na docência e qual sua formação docente. O que se vê nos cursos de Direito é que a maior parte dos docentes tem outra ocupação, havendo casos de minimização da docência.

O ensino jurídico tem a necessidade de uma mudança, mas não é apenas o professor o culpado da existência da “crise”, mas ele é um sintoma dela. Para superar essa “crise”, é necessário que haja uma mudança de visão sobre o próprio Direito. É notório que o ensino “tradicional”, com modelo eclesial, onde o professor transfere todo seu conhecimento aos seus alunos que permanecem em silêncio não havendo interação, não mais funciona. A didática do ensino evoluiu muito ao decorrer do tempo, e não para de avançar, sendo necessário que o professor acompanhe essas mudanças.

A alteração de postura é necessária para que haja uma melhoria do ensino, mas para essa mudança ocorrer é primordial que o professor entenda essa necessidade. Após analisar, há a constatação de que a falta de formação específica para a docência é uma “regra” entre os docentes. Os motivos para que isso ocorra são os mais variados. Essa ausência de formação específica dificulta que os docentes vejam as falhas pedagógicas que ocorrem, mesmo que em muitos casos o professor veja que seus objetivos traçados não estão sendo alcançados, não conseguindo, ele, entender o porquê de isso ocorrer. Basicamente ele não entende o porquê seus objetivos não são alcançados por não ter a formação necessária para tanto.

A formação docente deve ser priorizada, a fim de melhorar o ensino jurídico, e até mesmo o Direito como um todo. O docente deve diariamente repensar a docência, devendo também enxergar a carreira docente como parte importante de sua carreira profissional, não apenas como “bico” ou de forma minimizadora. É notório que há uma falha de formação desses profissionais, que deve ser estudada a fim de corrigi-la.

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a formação dos professores de Direito e como melhorá-la, para ajudar a superar a “crise” do ensino jurídico. Para tanto, foi analisado a história do ensino jurídico brasileiro, a fim de entender como ocorreu o ensino jurídico no Brasil ao longo da história, para que haja uma maior facilidade de visualização do ensino jurídico. Posteriormente, houve o cuidado de descrever a formação de professores para o ensino superior no Brasil, com a finalidade de mostrar como ela ocorre no Brasil como um todo, podendo, desta maneira, verificar os pontos positivos e negativos desta formação, bem como as igualdades e diferenças entre a formação geral dos professores do ensino superior e a dos docentes do ensino jurídico. Finalmente, foi observada a formação de professores para o ensino superior jurídico, para que haja um entendimento de como essa formação se dá, possibilitando visualizar as possibilidades de melhorá-la.

Essa pesquisa se faz necessária para a melhoria do ensino jurídico como um todo. Entendendo qual é a formação do professor do curso de Direito, torna-se mais fácil mecanismo para melhorar seu desempenho. Melhorando o desempenho dos professores em sala de aula, melhora-se a compreensão de Direito, melhorando-o como um todo.

Durante a história do ensino superior jurídico brasileiro tiveram várias tentativas de melhorá-lo, desde que iniciaram as críticas sobre o ensino jurídico, que ocorreu com a facilitação de abertura dos cursos jurídicos. Para que haja uma melhora efetiva do ensino jurídico, é necessário muito estudo sobre o tema e a formação docente é um dos temas principais. Para melhorar a eficiência docente, ele deve melhorar sua formação, pois com uma boa formação pedagógica há a possibilidade de que haja um rompimento com o ensino “tradicional” que está enraizado no ensino jurídico. Mesmo não sendo o professor o culpado para a “crise” do ensino jurídico, essa “crise” passa por ele. Não há o intuito de achar uma solução para os problemas do ensino jurídico, menos ainda é intencionado trazer o professor como a personificação desse problema. Ao contrário, é um estudo que visa analisar um aspecto do ensino jurídico que é a formação dos professores.

O Direito sendo uma ciência social aplicada é de suma importância para a sociedade. Por esse motivo, quando o Direito está em “crise”, a sociedade é imediatamente atingida.

Assim, melhorando o ensino jurídico, conseqüentemente melhora-se o Direito e a sociedade como um todo.

## 1 A HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Para entender a dificuldade que os professores enfrentam em sua formação e docência, devemos analisar a história do ensino jurídico no Brasil. Sabendo a história do ensino jurídico brasileiro podemos perceber o que ocasionou sua “crise”<sup>4</sup>, bem como identificar alguns dos motivos que levaram os professores do ensino jurídico a optar pelo modelo atual.

A história do ensino superior jurídico no Brasil inicia-se em solo Português. Antes de 1827 não havia faculdade jurídica no Brasil. Os brasileiros que formavam no ensino superior jurídico eram os de família abastardas que tinham condições de enviar seus filhos a Portugal para estudarem, em sua maioria, na Faculdade de Direito de Coimbra. Os brasileiros formados em Portugal que voltavam, consolidavam o status social de sua família<sup>5</sup>.

Em agosto de 1827, por ato de D. Pedro I, em pleno Brasil Império, foram criadas as primeiras faculdades de Direito no Brasil, as faculdades de São Paulo e de Olinda. Essas instituições de ensino superior foram criadas no Brasil para formar os futuros estadistas, bem como para a elite social aprender a manter seu status.<sup>6</sup> Eram nessas faculdades que a base do Estado era formada, além da classe política e econômica. Para lecionar nessas instituições foram trazidos de Portugal profissionais de renome no cenário jurídico Português. Desta maneira, privilegiou-se a técnica<sup>7</sup> jurídica em detrimento a metodologia<sup>8</sup> de ensino empregada. As faculdades então serviam para mostrar o entendimento majoritário elitista e não para gerar novos conhecimentos<sup>9</sup>, mantendo, desta maneira, o Estado estável. Para tanto,

---

<sup>4</sup> SOARES, MarineideCórdula de Oliveira. *O Ensino Jurídico sem os Paradigmas Positivistas*. Revista Democracia Digital e Governo Eletrônico, nº05, ano 2011. Disponível em: <<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29066-29084-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2012.

<sup>5</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *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>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

<sup>6</sup> *ibidem*.

<sup>7</sup> Técnica deve ser entendida como a técnica forense, ou seja, a técnica utilizada dentro do fórum. Assim a técnica nesse texto deve ser entendida como a prática jurídica.

<sup>8</sup> Metodologia deve ser interpretada como a forma de transmitir o conhecimento. Metodologia pode ser entendida como didática, ou seja, a forma de se ensinar.

<sup>9</sup> ALMEIDA, Elizangela Santos de. *Estado da arte da má-formação didático-pedagógica e humanística dos professores como fator determinante da crise do ensino jurídico: O professor-advogado e o advogado-professor*. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3321, 4ago.2012 . Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/22346>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

era utilizado um ensino positivista das normas e do Direito. Ao optar pela contratação de profissionais renomados de várias áreas do Direito para lecionar e não professores<sup>10</sup>, dificultou a produção de conhecimento jurídico, por ter privilegiado a técnica em detrimento a metodologia. Assim, desde o início da história do ensino jurídico brasileiro, deu-se maior importância ao conteúdo ensinado e não na forma que ele é repassado.

A pressão social sobre o Estado acabou com o monopólio das faculdades de São Paulo e Olinda, possibilitando a proliferação de faculdades de Direito pelo Brasil, sendo na Bahia a primeira faculdade a ser criada no ano de 1891<sup>11</sup>. Essa abertura possibilitou a expansão do ensino jurídico no Brasil, que foi feita nos moldes do Liberalismo. Desta maneira, o mercado regularia as instituições e os bacharéis formados nela. Com a multiplicação indiscriminada de faculdades de Direito no Brasil ocorreram às primeiras críticas ao ensino jurídico brasileiro, onde ele foi chamado de “fábrica de bacharéis”<sup>12</sup>, uma alusão ao fordismo, que era o modelo industrial de produção em série, em alta na época. Com a massificação do ensino jurídico houve um amadurecimento do ensino superior brasileiro, mas esse amadurecimento refletiu em um ensino jurídico com matriz liberal. Nesse período, a técnica ainda era priorizada em detrimento à metodologia e isso ocorreu pela ausência de exigência qualitativa e a alta exigência quantitativa que havia nos cursos de Direito, fragilizando o ensino jurídico<sup>13</sup>.

Em 1931, a reforma Francisco Campos<sup>14</sup> alterou o currículo do curso de Direito<sup>15</sup>. A alteração fez com que os bacharéis em Direito formassem com uma carga prática maior,

---

<sup>10</sup> Mesmo sabendo que a época não havia a figura do professor, tal como concebemos atualmente, será utilizado essa nomenclatura como forma didática, facilitando o entendimento. A título de exemplo, nessa época os “professores” eram chamados de lentes.

<sup>11</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

<sup>12</sup> Martínez explica o conceito de fábrica de bacharéis da seguinte maneira: “Desse modo, isolada pelo paradigma científico positivista, a academia jurídica teve seu único espaço de desenvolvimento a norma legislada, por sua vez cerceada de codificações. Esse isolamento do conhecimento jurídico, aliado à metodologia meramente de transmissão do conhecimento, revelou uma constância “industrial” também por ordem científica. Como na “fábrica” de montagem dos antigos “Ford T”, essa seria a “standartização” da formação dos “bacharéis”, cuja atuação prática como futuros lentes, aplicadores e legisladores do Direito, teria como substrato a reprodução contínua do modelo liberal em ênfase na sociedade.” (MARTÍNEZ, 2006)

<sup>13</sup> Martínez traz com clareza o problema que a expansão indiscriminada trouxe ao ensino jurídico, diz ele: “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.” (MARTÍNEZ, 2006).

<sup>14</sup> Francisco Campos nasceu em Dores do Indaíá/Minas Gerais, no ano de 1891, foi Ministro da Educação do Brasil nos anos de 1930 a 1932. Foi o responsável pela reforma na educação brasileira, além de ser um dos constituintes da Constituição Brasileira de 1937 e um dos mentores dos códigos penal e processual brasileiros, ele era jurista, professor, advogado e político.

ocorrido devido à demanda social e econômica da época. Desta forma, a partir dessa reforma, os futuros bacharéis estudavam o direito positivado<sup>16</sup>, dando prioridade à prática, tendo os cursos de Direito então um foco profissionalizante<sup>17</sup>. O maior mérito desta reforma foi institucionalizar de vez a universidade<sup>18</sup> no Brasil, nitidamente essa reforma ocorreu para romper com os ideais da república velha<sup>19</sup>. Essa mudança ocorre principalmente pela chegada da idéia do Estado Social. Era uma época de euforia, muitas mudanças ocorriam simultaneamente. Com o fim da primeira guerra mundial e com os Estados Unidos consolidando sua influência na América Latina, rompendo com a dominação europeia na região. Mas nem mesmo a influência norte americana e a chegada de novas “pedagogias liberais” como a Escola Nova conseguiu mudar a forma de lecionar no curso de Direito.<sup>20</sup>

Com o Estado Novo, várias foram às reformas realizadas na educação brasileira. Com a nova forma de enxergar o Estado, os juristas começaram a repensar as leis do país, criando os códigos penal, civil e de processo penal além da Lei de Introdução ao Código Civil que ditava as diretrizes do ordenamento jurídico brasileiro.<sup>21</sup> Deve ser ressaltada também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que foi promulgada em 1961, lei essa que foi muito importante para o ensino brasileiro. Essa lei criou o Conselho Federal de Educação que passou a ter um papel fundamental no desenvolvimento das políticas educacionais no Brasil.<sup>22</sup> Mas os ideais trazidos pelo Estado Social Brasileiro e o Conselho Federal de Educação não conseguiram modificar significativamente a forma de lecionar o Direito.<sup>23</sup> Todas as mudanças

---

<sup>15</sup> SANTOS, Juliana Floriano. *O ensino do Direito no Brasil e as alternativas para a melhoria de sua qualidade*. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2751, 12jan.2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/18251>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

<sup>16</sup> “O ensino jurídico de tradição positivista, herdado da escola de Coimbra e predominante no Brasil, é aquele engajado na “transmissão” do conhecimento a respeito da lei escrita e vigente, sem questionar seus fundamentos de origem e de legitimidade.” (SILVA, 2012, p. 305).

<sup>17</sup> SANTOS, Juliana Floriano. Op. cit.

<sup>18</sup> “O momento era de "otimismo" com a crença no papel transformador da escola. Enquanto genericamente instala-se 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.” (MARTÍNEZ, 2006).

<sup>19</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

<sup>20</sup> *ibidem*.

<sup>21</sup> *ibidem*.

<sup>22</sup> SANTOS, Juliana Floriano. Op. cit.

<sup>23</sup> “O Estado Social Brasileiro só se olvidou em estabelecer uma regulação qualitativa dos cursos de Direito, aos quais foi mantida a modelagem livre, com base na pedagogia tradicional. A única resposta efetiva do Estado Brasileiro foi permitir o aumento do estudo dos novos estatutos legislativos, a partir da criação de mais cursos de Direito.” (MARTÍNEZ,2006).

até então feitas não geraram os resultados desejados pelos intelectuais, que aspiravam um ensino jurídico em sintonia com as necessidades sociais<sup>24</sup>.<sup>25</sup>

Para melhorar a educação jurídica no Brasil o Conselho Federal de Educação propôs uma nova alteração curricular. Em 1961, o conselho criou um “currículo mínimo”, no qual foi estabelecida uma grade curricular mínima a ser cursada na graduação de Direito. Com a auto regulação de mercado, “o currículo mínimo tornou-se, a rigor, um currículo máximo”.<sup>26</sup> Com o “currículo mínimo” se tornando o currículo padrão das instituições de ensino jurídico, a melhora educacional foi limitada, e pouco produtiva<sup>27</sup>.

Com o início do regime militar em 1964, novamente o ensino jurídico foi alterado, com as instituições de ensino superior se transformando em repetidoras de idéias pré-concebidas<sup>28</sup>. A priorização da técnica aliada ao controle do pensamento crítico era a forma utilizada para atender a lei do mercado e para manter a ordem perante o Estado autoritário, por esse motivo essa foi à época de maior crise no ensino jurídico brasileiro<sup>29</sup>. A tendência da tecnicidade foi comprovada em 1968 com o acordo entre o MEC/USAID que embasou a reforma educacional desse ano<sup>30</sup>. A década de 70 foi o período onde os pesquisadores mais discutiam a crise do ensino jurídico, tentando achar uma solução para ela<sup>31</sup>.

Em 1972 foi novamente alterado o “currículo mínimo”. A alteração não provocou nenhuma mudança substancial em relação ao ensino, repetindo o resultado de 1961. Novamente imaginava-se resolver o problema do ensino jurídico apenas com mudanças curriculares, tendo em mente que a dilatação do “currículo mínimo” resolveria o problema da crise da educação jurídica. Porém, mesmo com a alteração, a maioria das instituições de ensino jurídico optaram pelo ensino “tradicional”, já há muito superado em outros países.<sup>32</sup>

Com a limitação pedagógica vista nessa fase, as duas décadas seguintes foram consideradas “época perdida” do ensino jurídico brasileiro. Por não haver uma grande ruptura, continuava a reprodução do discurso metodológico liberal da época do Brasil Imperial. Por esse motivo foi perdido a possibilidade emancipatória gerada pelo otimismo pedagógico trazido pela Escola Nova e o Estado Social.<sup>33</sup>

---

<sup>24</sup> SANTOS, Juliana Floriano. Op. cit.

<sup>25</sup> As mudanças ocorridas até então não se efetivaram como desejado, na realidade não foi muito alterada a forma de tratar o ensino jurídico no Brasil, nem mesmo a forma de se entender o Direito.

<sup>26</sup> VENANCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 318

<sup>27</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

<sup>28</sup> SANTOS, Juliana Floriano. Op. cit.

<sup>29</sup> BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.

<sup>30</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

<sup>31</sup> SANTOS, Juliana Floriano. Op. cit.

<sup>32</sup> *ibidem*.

<sup>33</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

No final do século XX, no contexto antecedente a redemocratização do Brasil, verificou-se forte "[...] mobilização social, na qual vários juristas revelaram-se sensíveis aos princípios democráticos e capazes de perceber as inconsistências da ordem jurídica e as contradições da sociedade capitalista."<sup>34</sup> A partir desse momento os bacharéis que não faziam parte de famílias tradicionais começaram a procurar novos caminhos para o Direito, no que se refere a sua composição e efetivação.<sup>35</sup>

A Constituição Federal de 1988 que democratizou o país e o fim do “milagre brasileiro”, que absolvía os bacharéis formados com a mínima técnica como ocorria nas “fábricas de bacharéis”, trouxe uma mudança de concepção de como deveria ser uma instituição de ensino superior jurídico. Foi constatado que com todas as mudanças que estavam ocorrendo no país, fazia-se necessário um profissional com uma formação superior a que era praticada até então, sendo necessário formar bacharéis mais completos, que conseguissem assimilar a nova Constituição, a Democracia e acima de tudo que fossem capazes de resolver os conflitos, qualidades que não eram desejadas pelo Estado autoritarista de outrora. Com a liberdade de expressão conquistada na Constituição de 1988, iniciaram-se várias discussões que até então eram impedidas pelo governo militar, como a “crise” na educação jurídica e sobre a justiça. Com essas discussões, a Ordem dos Advogados do Brasil iniciou um estudo sobre a “crise” do Direito, e, em 1992, criou a comissão de Ensino Jurídico<sup>36</sup> que avaliava as instituições jurídicas, mas essa comissão teve de se pautar na resolução de 72 que ainda era o parâmetro curricular.

Posteriormente foi criada a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC<sup>37</sup>. Os estudos dessa comissão resultaram na Portaria 1.886/94 do MEC, que passou a regular as diretrizes curriculares mínimas do curso. Apenas com essa portaria, sem maiores intervenções do Estado, ela poderia ter o mesmo destino da resolução de 72 revogada por ela. Para que isso não ocorresse, em 1995 foi criada a Lei 9.131/95, que permitia a criação de uma avaliação do ensino superior a cargo do Estado, avaliação esta que tinha como

---

<sup>34</sup> SOUZA, Sabrine Pierobon de. *O cotidiano do ensino e aprendizagem do direito numa instituição de ensino superior*. 2006. 161 f. Dissertação de Mestrado (Especialização em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=110](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=110)>. Acesso em: 23 dez. 2012.p. 38.

<sup>35</sup> SANTOS, Juliana Floriano. Op. cit.

<sup>36</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

<sup>37</sup> SESu é a Secretaria de Educação Superior. Essa secretaria faz parte do MEC (Ministério da Educação). Ela tem, entre outras, a função de planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da política nacional de educação superior.

objetivo garantir o bom funcionamento das instituições de ensino superior. Em 1996 foi sancionada a lei 9.394/96, que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação<sup>38</sup>.

Mesmo com toda a inovação trazida pela portaria 1.886/94, entre as mais inovadoras e importantes como à exigência de monografia para a conclusão do curso, as horas de atividades complementares e o cumprimento do estágio de prática jurídica, a maior parte do aprendizado ainda era em sala de aula, não rompendo com o modelo tradicional de ensino e didática.<sup>39</sup>

Com a constatação que o ensino dentro da sala de aula pouco mudou, vários autores começaram a repensar a didática jurídica, entre eles podem ser citados o Luiz Edson Fachin e Inês da Fonseca Pôrto. Pôrto ensina que as mudanças que visam à ocupação de “brechas” no projeto pedagógico mostram a necessidade de construção de uma nova proposta pedagógica, mudando o modelo existente. Desta forma, surge um “risco do aprendizado” a ser buscado<sup>40</sup>. Em relação a didática Fachin, escreve que “no horizonte a vencer, o que se diz é tão relevante quanto como se diz. Daí, a perspectiva inadiável de revirar a práxis didática. Sair da clausura dos saberes postos à reprodução e ir além das restrições que o molde deforma.”<sup>41</sup>.

Em 2004 o Conselho Nacional de Educação editou a resolução 09/2004, que novamente alterou as bases curriculares, começando a exigir o ensino de outras ciências no curso de Direito, na tentativa de contextualizar o curso de Direito com a realidade social. Essa resolução tem o artigo 3º como seu artigo principal, que traçou um novo perfil acadêmico do curso de Direito. O Artigo 3º da resolução 09/2004 diz que:

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.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. Op. cit.

<sup>39</sup> Daí a crítica de que todas as reformas até hoje realizadas partiram do plano exógeno, com a finalidade de atingir o plano endógeno do curso. O tipo do medicamento geralmente aplicado, o remédio curricular, nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal vem sendo mantido e, agora, revigorado pela tendência do Estado Neoliberal. (MARTINEZ, 2006)

<sup>40</sup> PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

<sup>41</sup> FACHIN, Luiz Edson. *Teoria crítica do direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000. p. 06

<sup>42</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em:03 jan 2013.

Sobre esse artigo Wiviurka e Souza escrevem que “O artigo 3º apresenta diversas competências que demonstram a magnitude da tarefa de um curso de graduação em direito. Ademais, apresenta um perfil de juristas pelo qual a sociedade almeja”<sup>43</sup>. Mesmo após essa resolução, várias instituições de ensino insistem em continuar com o ensino jurídico de cunho tradicional, formalista, unidisciplinar e descontextualizado com a realidade social. “O que se tem visto nas instituições que oferecem o curso de Direito, é que o ensino perpetua o dogmatismo, ou seja, verdades inquestionáveis e restritas à letra da lei. Um ensino que apenas reproduz conhecimentos e não os renova”<sup>44</sup>. Cultuando, desta forma, que a simples perpetuação da letra da lei é o bastante para a formação dos bacharéis em Direito.

Mesmo com todas as mudanças ocorridas no ensino jurídico, o que se observa nas faculdades é que “os docentes incomodam-se pela apatia revelada pelos graduandos em Direito e os discentes continuam a concluir os seus cursos com as dúvidas veladas de como exercer a sua profissão.”<sup>45</sup> Mesmo sabendo que o curso de direito não é para a formação de um profissional específico, quando o egresso se encontra em um limbo, não sabendo o quê e nem como fazer após sua formatura, torna-se desesperador quando descobrem que para exercer sua profissão deve se submeter a uma prova. Seja ela o exame da Ordem dos Advogados do Brasil, seja um concurso público ou até mesmo para ingressar em um mestrado. Isso é um indício forte de que algo deve ser modificado. A formação do bacharel em direito deve ser plena, para que quando ele se forme, consiga exercer a profissão que deseja, já que a área jurídica tem várias oportunidades para ele.

As ciências jurídicas talvez sejam, dentro do rol de ciências sociais aplicadas, as que mais têm resistido às transformações naturais oriundas das revoluções epistemológicas e da complexidade social por si mesma. Esse atraso em relação às dinâmicas conduz o Direito a um ostracismo em relação à sociedade onde atua, distanciando-se daquilo que deveria ser sua essencialidade: a promoção da justiça, em sentido amplo. Tal distorção, ao mesmo tempo em que é criada e potencializada por ensino jurídico antiquado e inadequado, nele influencia, em função do enraizamento positivista do Direito, associado ao paradigma tradicional de ensino-aprendizagem, pelo qual predomina a crença de que o professor-sábio-autoridade transmite o conhecimento-verdade para o aluno-insipiente.<sup>46</sup>

---

<sup>43</sup> WIVIURKA, Eduardo Seino e SOUZA, Eduardo Emanuel Dall’agnol de. *Perspectivas de Transformação do Ensino Jurídico: A Postura Reflexiva e Crítica na Pedagogia Progressista*. Revista Jurídica, n. 10, ano 2011. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/178/154>> Acesso em 31 dez 2012.

<sup>44</sup> SANTOS, André Luiz Lopes dos. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002, p.62-63

<sup>45</sup> TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. *Breves considerações sobre a crise no ensino jurídico, suas relações com o Estado Democrático de Direito e o substancialismo*. Argumenta, Jacarezinho, n. 16, p. 327 – 335, 2012. p. 328.

<sup>46</sup> SILVA, Hércio José. *Por um ensino jurídico inclusivo: em diálogo com o pluralismo das realidades sociais*. Argumenta, Jacarezinho, n. 16, P. 303 – 314, 2012. p. 304.

Muito se fala em crise no ensino jurídico, é unânime que algo deve mudar. Com o intuito de entender essa crise e de resolvê-la será trabalhado um dos vários componentes da educação jurídica: os professores. Para superar esse problema é necessário entender como ocorre a formação do professor de ensino superior brasileiro. Por esse motivo, o próximo capítulo é necessário, ao aprofundar nesta área.

## **2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO.**

A formação de professores para o ensino superior está sendo vista como uma necessidade para a boa atuação docente. Com os docentes preparados para lecionar há uma melhor assimilação por parte dos discentes sobre a matéria por ele lecionada. Por esse motivo é necessário entender como a formação dos professores ocorre atualmente e qual é a necessidade de uma formação voltada à docência no ensino superior. Com uma melhor formação docente, este profissional terá um melhor controle das adversidades que a profissão acarreta.

A pesquisadora Marlene Correro Grillo descreve o cotidiano da sala de aula da seguinte maneira:

O cotidiano da sala de aula é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática em decorrência do confronto desta com outra experiência já vivida, a qual nunca se repete. As condições de ensino mudam dia a dia e não existe a segurança do que “dá certo”.<sup>47</sup>

Essa passagem mostra a necessidade de o professor ter uma formação pedagógica, pois se ele não souber como se adequar às situações que podem ocorrer durante sua vida profissional ele terá uma maior dificuldade para lidar com os problemas. Ao lidar com várias pessoas simultaneamente e sendo elas diferentes uma das outras, há a necessidade de o professor ter o conhecimento de técnicas que o ajude com os problemas que por ventura podem ocorrer durante sua carreira.

Além das técnicas, o professor precisa saber relacionar os diferenciados conhecimentos a fim de formar profissionais capazes de entender a realidade para a partir daí poder interagir com ela e, assim, modificá-la.

---

<sup>47</sup> MOROZINI, Marília Costa (Org.) et. al.. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000, p. 75.

[...] a supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto.

É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.<sup>48</sup>

A necessidade da formação dos professores do ensino superior se faz presente pela mudança de concepção sobre a função deste profissional.<sup>49</sup> Hoje, o professor não mais pode simplesmente transmitir conhecimento, ou seja, não há mais espaço para a educação “bancária”<sup>50</sup>, onde ele apenas deposita o conhecimento no aluno. É necessário que o docente ensine o aluno a construir o conhecimento<sup>51</sup>. Sobre o ensino atual a pesquisadora Maria Isabel da Cunha escreve que:

[...] a ação de ensino não pode se isolar do espaço/tempo onde se realiza, pois está ligada de maneira intensa a determinações que gravitam em torno dela. Essa premissa recoloca a profissionalidade do professor. Ele não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimentos [...], mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno.<sup>52</sup>

Desta maneira, Cunha revela a necessidade da profissionalização do professor<sup>53</sup>, necessidade essa trazida pelas exigências apresentadas atualmente no que se refere ensino-aprendizagem. É indispensável que o professor saiba utilizar os saberes da prática social, cultura e a estrutura sociocognitiva do aluno para ensiná-lo um conhecimento sistematizado.

---

<sup>48</sup> MORIN, Edgard; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000. p. 14.

<sup>49</sup> Embora não possamos desconsiderar a capacidade autodidata dos professores, como salientado por Benedito, Ferrer e Ferreres (1995), é por meio da formação pedagógica do professor que se dá a ele “o tempo, absolutamente indispensável, para ‘pensar’ a educação: seus objetivos, seus meios, seus fins, seus raios de influência, seu envolvimento com a sociedade, seu compromisso com todos os alunos que pela escola passam” (Vasconcelos, 1998), possibilitando superar práticas e crenças assumidas, muitas vezes de modo inconsciente, ainda durante seu próprio processo de formação enquanto aluno (fase de pré-treino). (PACHANE, 2005, p. 23).

<sup>50</sup> Expressão utilizada por Paulo Freire para explicar como a educação era vista em sua época. Ele defendia que todos os discentes são detentores de conhecimento e que esses conhecimentos devem ser utilizados pelo docente, desta maneira o docente estimularia os discentes a construir seu próprio conhecimento, não apenas depositariam o conhecimento neles.

<sup>51</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

<sup>52</sup> MOROZINI, Marília Costa (Org.) et. al.. Op. cit., p. 48.

<sup>53</sup> [...] os professores devem ser capazes de construir um tipo especial de profissionalismo, no qual: a) promovam um aprendizado cognitivo profundo; b) sejam comprometidos com uma aprendizagem profissional contínua; c) aprendam a ensinar de modo diferente de como foram ensinados por seus antigos mestres; d) trabalhem e aprendam com seus pares (em grupos); e) desenvolvam a capacidade de mudar, arriscar e pesquisar; f) construam, nas instituições educativas, organizações de aprendizagem. (PACHANE, 2012, p. 310).

Para isso, é preciso que o professor tenha uma formação mais completa, não bastando apenas ele saber a matéria que está ministrando, deve também saber como ministrá-la.

Vale destacar, que não obstante as mudanças ocorridas no ensino jurídico, ainda existem resquícios do “antigo” professor de direito, sem nenhuma prática pedagógica, é muito comum encontrarmos num curso de Direito, professores juízes, professores promotores, professores procuradores. Excelentes profissionais na área jurídica, mas sem nenhum conhecimento de metodologia, verdadeiros reprodutores de informações.

Nesse sentido, a crítica frequente sobre os professores do ensino superior é a respeito de sua didática, ou a ausência dela, o professor sabe a matéria, mas não sabe como transmiti-la. Outra crítica comum é a que o professor não se importa com a docência, priorizando sua pesquisa e/ou sua carreira paralela, esquecendo-se da carreira docente<sup>54</sup>. Pachane cita a ideia de Benedito, Ferrer e Ferreres, que ressaltam que a docência está sendo vista com um excessivo reducionismo, chegando a ser conceituado como apenas o que o professor faz dentro da sala de aula<sup>55</sup>. Há uma concepção de que formação de professores serve apenas para o profissional do ensino fundamental, no máximo do ensino médio<sup>56</sup>, pensamento este que atrapalha a enxergar a necessidade da formação específica dos professores do ensino superior. É certo dizer que a formação do professor de ensino superior deve ser diferenciada dos demais, pois ele trabalhará com outro tipo de aluno e com outras metas a serem alcançadas, assim como o professor do ensino fundamental deve se preparar de forma distinta do de ensino médio.

A visão de que a formação de professores é desnecessária, apenas reafirma que saber a matéria basta, e que não há a necessidade de saber transmitir à matéria, deixando a didática em segundo plano, ou até excluindo-a. Essa ausência de exigência pedagógica é observada na história das universidades brasileiras, sempre priorizando quem tem o conhecimento advindo da prática profissional, ou da pesquisa acadêmica em detrimento a didática. Durante toda a história do ensino superior brasileiro se priorizou o técnico, ou seja, quem tem prática, tendo uma ideia que se a pessoa sabia fazer automaticamente saberia ensinar como se faz. Essa

---

<sup>54</sup> PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários*. Revista Iberoamericana de Educación, Iberoamérica, v. 33, n.1, 2004. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em 29 jan. 2013. p. 1

<sup>55</sup> PACHANE, Graziela Giusti. *Teoria e Prática na Formação Pedagógica do Professor Universitário: Elementos para discussão*. Publicatio UEPG (Ponta Grossa), Ponta Grossa, v. 13, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/531/533>> Acesso em: 29 jan. 2013.

<sup>56</sup> Quando se fala em “formação de professores”, vem-nos à cabeça o processo de formação para a docência na educação básica (ensino fundamental e, no máximo, médio). Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 1).

visão está mudando. Atualmente, o professor deve ser um bom pesquisador, pois quem pesquisa saberia transmitir o conhecimento adquirido. Mesmo com essa mudança, em muitos casos a atuação profissional paralela a docência ainda é o critério de escolha do professor<sup>57</sup>.<sup>58</sup>

Poucos são os professores que se dedicam exclusivamente a docência, até pelo fato de ser melhor o docente ter outra relação com a matéria a qual ensina. Essa dualidade do docente é positiva se for com o intuito de melhorar o ensino, ao se ter outras experiências extra sala de aula, tanto os técnicos como os pesquisadores tem embates quanto as suas matérias ministradas, por terem duas ou mais formas de relacionamento com ela.<sup>59</sup>

O professor não tem de ser necessariamente exclusivo da universidade para ser um bom docente, mas ele tem de ver sua carreira docente como uma parte importante de sua vida profissional, não a desprezando nem minimizando, sempre procurando melhorar sua compreensão sobre o ensino-aprendizagem e sobre a matéria ministrada.

No Brasil não há uma exigência legal que estimule a formação docente, não sendo necessário o professor formar em um curso específico para lecionar no ensino superior<sup>60</sup>, exigência existente quando se deseja lecionar para o ensino básico<sup>61</sup>. Atualmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é omissa<sup>62</sup> em relação à formação pedagógica, sobre esse assunto há apenas a exigência de uma pós-graduação, trazida por seu artigo 66<sup>63</sup>, dando preferência a formação *stricto sensu*, mas não diz nada sobre a preparação pedagógica. Quando o referido artigo fala que é preferencialmente *stricto sensu* abre a

---

<sup>57</sup> PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Op. Cit. p. 1 – 2.

<sup>58</sup> Numa breve retrospectiva da história das universidades – de maneira geral e, mais especificamente, das brasileiras –, é possível observar que a formação exigida do professor universitário tem sido restrita ao conhecimento aprofundado da disciplina a ser ensinada, sendo este conhecimento prático (decorrente do exercício profissional) ou teórico/epistemológico (decorrente do exercício acadêmico). Pouco, ou nada, tem sido exigido em termos pedagógicos. (PACHANE; PEREIRA, 2004, p. 1).

<sup>59</sup> Resumindo, pode-se dizer que o professor de ensino superior trabalha em diferentes tipos de instituição, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da mesma ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. (MOROZINI, 2000, p. 63).

<sup>60</sup> A exigência de uma formação específica para lecionar no curso superior pode ser uma forma de melhorar o nível da educação superior no país. Mas para que ocorra essa melhora no ensino superior essa formação deve ser pensada de forma a sanar os problemas didático-pedagógicos que atualmente é encontrado nos docentes.

<sup>61</sup> BARBOSA, Jane Rangel Alves. *Didática do Ensino Superior*. 2 ed., Curitiba, IESDE Brasil S/A., 2011, p. 11.

<sup>62</sup> A principal característica dessa legislação sobre *quem é o professor universitário*, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento, na qual atua. E aí remetemos à definição apresentada por Pierre Bourdieu (1983), quando caracteriza o campo científico e discute a competência científica do professor como resultante da imbricação entre competência técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico, pelos pares. (MOROSINI, 200, p. 12).

<sup>63</sup> Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)>. Acesso em: 29 jan. 2013.

possibilidade para o lato sensu, que atualmente é a formação da maior parte dos professores de ensino jurídico.

Um dos problemas que os professores de ensino superior enfrentam é que em sua maioria iniciam sua carreira em instituições distintas das que fizeram pós-graduação, havendo nestas instituições outros ideais, podendo ter até objetivos divergentes. Desta maneira, o novo profissional não sabe como atuar e nem mesmo o que a instituição está esperando dele<sup>64</sup>.

O modelo atual de formação de professores privilegia a formação de pesquisadores, como se isso garantisse a qualidade de ensino dos professores. Essa preferência por pesquisadores é fruto de exigência estatal e institucional<sup>65</sup>, onde está ligada a pesquisa ao plano de carreira e a classificação da instituição. Isso ocorre ao se exigir à formação em pós-graduação<sup>66</sup>, de preferência *stricto sensu* para lecionar, mas esses cursos tem prioritariamente o objetivo de formar pesquisadores e não professores<sup>67</sup>. Ao privilegiar a meritocracia como forma de avaliar o professor, como ocorre atualmente, o professor é desestimulado a se aperfeiçoar didaticamente, pois isso demanda tempo, e não propicia retornos satisfatórios, como ocorre com publicações científicas e com os cursos de pós-graduação, gerando um modelo individualista e unidisciplinar.

Há a necessidade de aumentar a formação pedagógica nas pós-graduações, aumentando as matérias teóricas e práticas sobre a pedagogia do ensino superior.<sup>68</sup> A

---

<sup>64</sup> PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Op. Cit. p. 6.

<sup>65</sup> Se for analisada a carreira docente, facilmente se poderá detectar o privilégio da meritocracia e da individualidade. Não se trata de negar que a carreira dos professores universitários precisa levar em conta o acúmulo de capital cultural e científico. A crítica repousa em depositar aí a quase exclusividade da qualificação docente. Os degraus e níveis são galgados pelos estágios de pós-graduação, e é dado um privilégio significativo às atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão. As publicações no campo específico do conhecimento, avalizadas por revistas indexadas, reforçam a tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado que vê, na docência, apenas uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação. A carreira do professor é um caminho individual, muitas vezes até concorrencial, que favorece o isolamento e a solidão (PACHANE, 2005, p. 16).

<sup>66</sup> Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador. (PACHANE, 2005, p.14).

<sup>67</sup> MOROZINI, Marília Costa (Org.) et. al.. Op. cit., p 45.

<sup>68</sup> Para tanto, a busca de uma formação integral, ou o mais integral possível, dos futuros professores universitários, promovendo já em nível de pós-graduação a indissociabilidade ensino-pesquisa e a valorização da docência, seria um dos passos fundamentais rumo à concretização de um projeto, a longo prazo, de maior qualidade para o ensino de graduação. Porém, [...], acreditamos que a cultura de negação da necessidade de formação pedagógica para a atuação docente no ensino superior passaria necessariamente por mudanças na concepção dos professores já atuantes em nossas universidades, pois é através do corpo docente atualmente em exercício nas instituições de ensino superior que as novas gerações de professores são formadas. (PACHANE, 2005, p. 24).

formação dos pós-graduandos é deficitária quanto a discussão sobre a parte pedagógica, como se ele não fosse importante<sup>69</sup>.

O ensino superior já não é mais o mesmo, muitas mudanças ocorreram, trazendo mais dificuldades para o professor, pois cada vez mais há dentro da mesma sala de aula alunos com diversas idades, prioridades e pensamentos. Sobre essa dificuldade Pachane e Pereira escrevem o seguinte:

Hoje, portanto, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Um público que pode, por um lado, não estar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que o ensino superior hoje não é mais garantia de um emprego estável no futuro, mas um público que pode, por outro lado, ser muito mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista especialmente o alto grau de competitividade do mercado de trabalho (MILLAR, 1996, BRIDGES, 1995; SANTOS, 1997; RIBEIRO JÚNIOR, 2002). Além disso, os professores passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como índice de qualidade de um curso, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”.<sup>70</sup>

Essas peculiaridades contemporâneas fazem aumentar a necessidade de se ter uma formação de professores especializada para o ensino superior. Atualmente, essa formação fica a critério da instituição de ensino.

Com uma formação voltada para o ensino superior, o professor poderá exercer melhor sua função e terá uma facilidade maior de interpretar as necessidades de cada turma. O bom andamento da turma depende não apenas do professor, os alunos devem estar interessados na aula e em se aperfeiçoarem. Com turmas maiores e mais diversificadas, o professor tem de identificar o que a turma como um todo deseja, e só assim conseguirá um bom desempenho, mas para isso ocorrer é necessário que o professor tenha uma formação pedagógica plena, somente com essa formação conseguirá identificar os anseios da turma e proporcionar a eles o que eles carecem.

Essas demandas, muitas vezes divergentes que existem na sala de aula, criam a necessidade de o professor se (re)inventar a cada aula.<sup>71</sup> Além disso, é necessário que se crie um senso crítico nos discentes, tornando a docência muito desgastante e complexa,

---

<sup>69</sup> PACHANE, Graziela Giusti. Op. Cit. p 16.

<sup>70</sup> PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Op. Cit. p. 7.

<sup>71</sup> Torna-se necessário ao professor pensar numa nova forma de ensinar e aprender que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se e correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única, pondo em ação outras habilidades que não apenas as cognitivas. (Pachane; Pereira, 2004, p. 9).

novamente mostrando a necessidade de uma formação específica para lecionar no ensino superior.

Atualmente não mais é aceitável que haja o professor inquestionável, aquele que detém todo o saber, isso ocorre pela complexidade atual do mundo. Não é aceitável também o conhecimento estático, tudo muda rapidamente, e o conhecimento deve ser construído conjuntamente entre docentes e discentes.<sup>72</sup>

Após um breve estudo sobre a história do ensino jurídico, foi constatado que não é de hoje que se fala em “crise” no ensino jurídico, mas ainda é pertinente e atual essa discussão. Há muitos motivos citados pelos pesquisadores para essa “crise”. Por haver tantas hipóteses, foi limitado o estudo ao professor, sua atuação e formação. Posteriormente, foi trabalhado o professor de ensino superior de forma geral, como se dá sua formação, sua atuação e como ele é visto. Encerrando esse estudo, serão estudados os professores que lecionam no curso de Direito, para que haja um melhor entendimento sobre a real condição apresentada pelos professores jurídicos. Há a necessidade de estudo particularizado do professor do curso de Direito por cada campo do conhecimento ter suas particularidades e por se tratar de um estudo que tem como objetivo tentar entender o que ocorre nas universidades brasileiras, deixando claro que não é objetivo desse estudo encontrar solução para a “crise”, apenas buscar conhecer melhor os docentes do direito, para respaldar futuros estudos.

### **3 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR JURÍDICO.**

A discussão sobre a “crise” no ensino jurídico não é nova, mas atualmente o que faz chamar atenção para essa “crise” são os altos níveis de reprovação que os bacharéis estão obtendo na prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), nos concursos jurídicos (magistratura, ministério público, etc.) e nos exames avaliativos do curso superior (ENADE, provões, etc.). Um dos motivos apontados para esses resultados é o professor, que em muitos casos enxergam a docência como um “bico”<sup>73</sup>, e não como uma carreira, e isso ocorre por eles terem uma carreira paralela que julgam ser mais importante que a docência.

---

<sup>72</sup> Não se pode mais entender o professor como “detentor do saber”, nem o ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado. O modelo pelo qual se pautava a organização do ensino superior não dá mais conta da complexidade do momento que vivenciamos e é constantemente impulsionado a mudanças. Neste contexto, professores e alunos passam a construir conjunta e continuamente o conhecimento, embasados nas teorias e na revisão constante destas, nos questionamentos e nas leituras da realidade e do presente histórico.( PACHANE; PEREIRA, 2005, p. 9)

<sup>73</sup> Esses professores, geralmente, exercem outra profissão, além da docência, muitas vezes encarada como “bico”, como forma de se manterem estudando, ou como forma de atrair clientela. Aguiar (1999) sustenta que, nesse caso, que é comum, o profissional vê a docência como uma operação de marketing, ou seja, como

Outro problema constatado é a falta de preparo de boa parte dos professores para a vida docente. A não formação em cursos específicos é um problema. A legislação atual não exige que o professor tenha se formado em curso que foca especificamente a atuação docente, é exigido apenas a titulação de pós-graduação, de preferência *latu sensu*, mas a maior parte das pós-graduações não são voltadas para formar professores, mas sim de pesquisadores.<sup>74</sup>

A pesquisadora Becerra escreve o seguinte sobre a diferença que há na profissão professor em relação com as demais:

A profissão de professor apresenta duas especificidades que parecem se diferenciar das demais. A especificidade acadêmica que trata dos saberes e do saber fazer, que remete à transmissão, ao ensino de conhecimentos, técnicas e seu emprego. Por outro lado, há a especificidade pedagógica que nos remete às formas de ensinar, as metodologias e técnicas utilizadas no exercício da atividade profissional.<sup>75</sup>

Essas especificidades mostram a complexidade dessa profissão, não basta o professor saber fazer na prática, ou saber a teoria, ele deve saber ensinar seus alunos essa prática e essa teoria. O curso de Direito tem uma dificuldade ainda maior, já que para haver uma formação completa, o bacharel deve ter um aguçado senso crítico, além de uma formação integrada com as necessidades da sociedade.<sup>76</sup>

Becerra ilustra muito bem o professor existente no curso de direito, descrevendo o corpo docente da seguinte maneira:

[...] O corpo docente é, regra geral, formado por profissionais competente, porém horistas e sem o devido preparo para o exercício do magistério (há casos gritantes de insatisfação: professor malformado, mal remunerado, carga horária excessiva, pouco tempo para reciclagem e lazer).  
Partindo destas constatações, pode-se afirmar que os professores do Curso de Direito, na maioria dos casos não tem uma formação pedagógica específica para

---

uma forma de divulgar seu trabalho e chamar atenção para as “conquistas” de seu escritório. (PAGANI, 2011, p.4).

<sup>74</sup> No que se refere a formação de profissionais afirma João Ribeiro Júnior que existe em quase todo segmento acadêmico uma indefinição quanto às reais funções e estratégias dessa formação. O resultado tem sido a manutenção do profissional tradicional, que preocupa-se apenas com a transmissão de informações, que possui sua formação técnica, sem a intenção de ser um agente de transformação social. Assim, por ser o direito uma consequência natural de fatos sociais requer de seus profissionais, dentre eles o docente universitário, habilidade intelectual, marcado pela criatividade, poder de reflexão, inovação e articulação quanto à matéria a ser apresentada. (BECERRA, 2010, p. 5217).

<sup>75</sup> BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. *O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do Direito*. CONPEDI, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3586.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2013. p. 5220.

<sup>76</sup> De fato o professor deve ter domínio dos conteúdos da disciplina que leciona, tendo, portanto uma sólida formação técnico-científica. Deve igualmente, conhecer na prática seu ramo do conhecimento, o que permite fazer as devidas interseções entre a teoria e a prática (formação prática).

Entretanto, o professor também deve ter conhecimento pedagógico específico (formação pedagógica), porquanto a função primordial do professor é justamente fazer a mediação entre o conhecimento e seus alunos. (BECERRA, 2010, p. 5222).

condução de suas atividades no magistério superior, resultando, por outro lado, no desenvolvimento de suas habilidades e competências específicas para exercerem seus misteres pelo método de erro e acerto.<sup>77</sup>

A remuneração insatisfatória que o professor recebe faz com que ele tenha de lecionar em um número muito alto de turmas<sup>78</sup>, não restando tempo para melhorar sua formação pedagógica. Tanto o professor quanto o aluno tem papéis bem definidos no processo de ensino-aprendizagem, mas muitas vezes o que se verifica são esses papéis não sendo desempenhados. O que se vislumbra na realidade são os professores querendo “facilitar” a vida acadêmica do aluno, exigindo manuais e lhes dando apostilas para estudo. Os alunos, por sua vez, limitam seus estudos a apenas esses materiais. Como resultado ocorre uma formação limitada, sem senso crítico e extremamente unidisciplinar. É função do professor ater-se a seu papel e fazer com que os discentes também cumpram o papel deles.<sup>79</sup>

Os professores de direito não devem se ater a repassar o que está escrito nos códigos, nem mesmo apenas transmitir o conhecimento, mas tem a necessidade de criticar as normas, analisando sua eficácia, verificando se ela é ou não justa, devendo colocar em dúvida até mesmo o próprio Direito. Somente quando o professor assimilar essa sua função que a crise no ensino jurídico começará a ser superada.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. Op. Cit. p. 5221.

<sup>78</sup> O despreparo que surge a partir de profissionais insatisfeitos com a atividade como um todo, especialmente em relação à valorização do profissional, quer financeiramente, quer pela sobrecarga de trabalho em excessivas cumulações de cadeiras que garantem melhor remuneração, mas nem sempre condizem com a necessária dedicação ao preparo da aula, atualização doutrinária e legislativa, reflexão sobre o papel do professor de ensino superior, dentre tantas outras ações necessárias e esquecidas no corre-corre docente. Esse quadro é paulatinamente alimentado pelo próprio desinteresse dos alunos, pela falta de motivação no processo de aprendizado, pela insignificância que se destina ao professor, como educador e, não raras vezes, como pessoa. (RIBAS, 2010, p. 1).

<sup>79</sup> Uma análise que se faz necessária é a atual concepção dos papéis exercidos pelos alunos e pelos professores em sala de aula. Não raras vezes vemos a fragilidade do sistema inverter estes papéis, especialmente em pequenas ações que aparentemente serviriam para simplificar o processo e que, em verdade, se tornam aliadas da dependência dos alunos, como, por exemplo, a prática de distribuição de resumos, apostilas, *papers*, tudo para ‘facilitar a vida do aluno’. Chego à absurda conclusão de que existem alunos de Direito que atravessam os cinco anos da graduação sem ter concluído a leitura de um único livro didático. O professor, neste afã de ajudar/agradar, estimula a reprodução pura e simples do conhecimento e deixa de lado a essência do próprio Direito, que vem da leitura e pesquisa do universo jurídico.

Os alunos, por sua vez, acostumaram-se à reprodução de conceitos, leis, institutos. A pesquisa estacionou-se na grande maioria dos cursos jurídicos tornando-se objeto de preocupação apenas na pós-graduação *strito sensu*. Para que o ensino jurídico possa efetivamente cumprir seu papel na sociedade, enquanto formador da justiça e do bem-estar social, é fundamental que professores e alunos conheçam e desempenhem seus papéis na relação ensino-aprendizagem. Neste momento, a teoria construtivista pode auxiliar na compreensão e aplicação destes papéis. (RIBAS, 2010, p. 1).

<sup>80</sup> Não basta somente analisar a legalidade e validade das normas positivadas, mas questioná-las, discuti-las e principalmente criticá-las quanto à sua eficácia, legitimidade e moralidade, por acreditarmos que somente assim poder-se-ia “curar” o Direito e o ensinamento jurídico das faculdades brasileiras, com suas funções tão desvinculadas da verdadeira função social, com tantos métodos e propostas pedagógicas ultrapassados. (SOARES, 2011, p.3).

A pesquisadora Pagani traz uma constatação perturbadora, mesmo as instituições oferecendo os cursos de pedagogia jurídica, muitos professores não os fazem, ou os fazem sem dar muita importância. Segundo ela, isso ocorre pelo desconhecimento do que realmente é a pedagogia, utilizando, muitas vezes, de desculpa para tal postura, a ausência de correlação entre a pedagogia e os resultados finais desejados pelos alunos ao final do curso, sendo eles, em sua maioria, a aprovação na prova da OAB e/ou em concursos públicos. Essa constatação é lamentável, pois os professores deveriam ser os primeiros a exigirem esse tipo de curso, mas o que se percebe é a falta de interesse dos mesmos. Essa falta de interesse ocorre pelo fato de verem a carreira docente com pouca importância, utilizando-a apenas para ganhar mais dinheiro e/ou notoriedade em sua carreira paralela<sup>81</sup>.

Brito mostra com muita clareza que um ensino jurídico baseado apenas em transmissão de conhecimento é falho, pois esse modelo de ensino não consegue vincular a teoria com a prática, e os egressos do curso encontram-se sem o senso crítico devidamente aguçado para terem discernimento para utilizarem as leis em prol de uma melhoria da sociedade como um todo<sup>82</sup>. Assim sendo, Brito chegou a seguinte conclusão: “[...], não se pode tratar a produção do conhecimento jurídico como produto mercantilizado, baseado na pura transmissão de conhecimentos prontos, acabados e sem visão crítica.”<sup>83</sup>.

O Direito não pode ser ensinado de forma isolada,<sup>84</sup> deve-se ensinar de forma integrada com outras ciências, como história e filosofia. Desse modo, os bacharéis se formarão mais completos e com um senso crítico aguçado. Mas não deve apenas colocar no currículo tais matérias e continuar o ensino unidisciplinar, há a necessidade de ensinar de forma interdisciplinar, utilizando várias ciências, simultaneamente, para resolver o mesmo problema. Para isso ocorrer, os cursos de direito devem romper com o ensino tradicional que se remete ao ensino da era do Brasil Imperial. Como escreve Luiz Flavio Gomes: “o ensino

---

<sup>81</sup> PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. *A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil: A Pós-Graduação Stricto Sensu*. Cadernos ANPAE, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2013 p. 2.

<sup>82</sup> BRITO, Renato de Oliveira. *O Ensino Jurídico no Brasil: Análise sobre a Massificação e Acesso aos Cursos de Direito*. Vidya (Santa Maria), v. 02, 2009. Disponível em: <[http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem\\_2/OEnsinoJuridico.pdf](http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem_2/OEnsinoJuridico.pdf)> Acesso em: 05 fev. 2013. P. 79.

<sup>83</sup> *ibidem*. P. 80.

<sup>84</sup> Se o direito fechar-se em si mesmo, terminará por não compreender seus fenômenos e continuará a dar soluções muito pouco satisfatórias para as demandas sociais. A manutenção desta visão fragmentada decorre precisamente da falta de postura reflexiva e de visão crítica, que é fruto de um apego excessivo a um continuísmo calcado em um apego, cada vez mais difícil de se justificar, à tradição. (WIVIURKA; SOUZA, 2011, p.7).

jurídico no terceiro milênio não pode continuar ancorado na ideologia científica (estatalista e legalista) do século XVIII.”<sup>85</sup>.

O Direito é uma ciência social aplicada, ou seja, é voltado para as necessidades da sociedade, devendo assim estar integrado com ela. Por esse motivo, o Direito não pode ser visto como sendo apenas as normas positivadas, mas sim como uma parte importante da sociedade. “Na condição de ciência social aplicada, o Direito não possui um objeto dado (como nas ciências exatas), mas construído, o que demanda um uso mais específico das categorias de teoria e prática.”<sup>86</sup>. Nesse contexto, o professor de Direito tem de lecionar de forma conjunta com seu aluno, não transmitindo respostas únicas, prontas e nem sendo o “dono da verdade”, ao contrário, ele deve utilizar os conhecimentos de seus alunos para que em conjunto o conhecimento seja construído. Para que isso ocorra, o professor tem de conhecer a pedagogia como um todo, para que os objetivos sejam realmente atingidos.

Leão e Barreto trazem uma visão muito interessante sobre a crise no ensino jurídico, para elas a “ditadura” da aula-conferência, o dogmatismo pedagógico e jurídico, a ausência de pesquisa, o isolamento disciplinar, a nostálgica preparação profissional para um mercado inexistente, não são os motivos da crise, mas sim os sintomas mais claros dela. Para elas “As causas temos que busca-las relacionando o ensino jurídico com o sistema universitário e este com as estruturas sociais.”<sup>87</sup>. Para Gomes o “[...] delicado problema do ensino jurídico reside na precaríssima formação do professor: ser juiz, advogado ou promotor, ainda que titulado (doutor ou mestre), não significa nenhuma garantia de ser bom professor.”<sup>88</sup> Ele ainda ressalta que para ser um bom professor é necessário o seguinte:

[...] bom professor hoje (principalmente em cursos de graduação ou de extensão universitária) é o que parte da definição de um problema concreto, reúne tudo quanto existe sobre ele (doutrina, jurisprudência, estatísticas etc.) e transmite esses seus conhecimentos com habilidade (que requer muito treinamento), em linguagem clara, direta, objetiva e contextualizada, direcionando-a (adequadamente) a cada público ouvinte. Além de tudo isso, ainda é fundamental administrar o controle emocional (leia-se: deve estar motivado para transmitir tudo que sabe, a um aluno que deve ser motivado para aprender).<sup>89</sup>

---

<sup>85</sup> GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. Jus Navigandi. Teresina, 2002. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/3328/a-crise-triplice-do-ensino-juridico#ixzz2JwyG7Cih>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

<sup>86</sup> WIVIURKA, Eduardo Seino e SOUZA, Eduardo Emanuel Dall’agnol de. Op. Cit. p. 157.

<sup>87</sup> LEÃO, Yve Almeida; BARRETO, Luciana Augusto. *Ensino jurídico e a realidade do curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba*. Revista Dataveni@ (UEPB), v. 1, 2009. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/viewFile/513/291>> Acesso em: 05 fev. 2013. P. 8.

<sup>88</sup> GOMES, Luiz Flávio. Op. Cit.

<sup>89</sup> *ibidem*.

Nessa passagem, Gomes mostra como um bom preparo é necessário para se tornar um bom professor, e para ter um preparo adequado é necessária uma formação pedagógica adequada. A pesquisadora Almeida escreve que “[...]a falta de uma perspectiva pedagógica na atuação dos docentes, e a ausência de uma formação sólida desses professores, voltada para uma metodologia de ensino capaz de despertar no estudante o espírito crítico, pesquisador e reflexivo tem conduzido a um resultado indesejado na formação dos futuros operadores do direito.”<sup>90</sup>. Mais uma vez, a formação de professores é evidenciada como uma formação necessária para a docência.

Saliente-se, ainda, que a crise do ensino jurídico ultrapassa o nível da graduação, em que pese a formação acadêmica dos professores dos cursos de mestrado e doutorado, ainda assim, existe um hiato entre o conhecimento jurídico e a prática na sala de aula.

É importante que ocorra uma ruptura no modelo de ensino-aprendizado no ensino jurídico. Para isso ocorrer, os docentes devem ter a consciência de seu papel na universidade. Pois “[...]o Direito não pode ser ensinado ou aprendido de modo estanque e separado. Não se pode pretender desenvolver uma "cultura jurídica" a partir da mera comunicação dos textos legais aos estudantes. É preciso ir mais fundo.”<sup>91</sup>. Tanto o professor quanto o aluno acostumaram-se com o método empregado atualmente, onde o professor apenas transfere o conhecimento, e nenhum dos dois desejam mudar isso. Essa ausência de desejo de mudança passa pela dificuldade que ela traz, onde o professor terá de vivenciar sua docência diariamente, tendo de repensá-la com frequência, e o aluno, por sua vez, terá maior responsabilidade quanto a seus estudos, tendo ele de construir o conhecimento a partir da orientação do docente. Dessa forma, ambos acham melhor continuarem com o professor “fingindo que ensina” e o aluno “fingindo que aprende”<sup>92</sup>. O professor-mediador é aquele que auxilia o aluno a construir seu próprio conhecimento, criando mecanismo de estímulo a seus alunos, isso requer um preparo técnico anterior, pois com salas cada vez mais heterogêneas, maior se torna a dificuldade para lecionar. Com uma heterogeneidade dentro da sala de aula, o professor deve identificar as competências da turma, pois se ele exigir muito da turma, não chegará ao resultado desejado, ao passo que se ele pouco exigir também não alcançará o resultado final. Deve o professor identificar o “meio termo” a fim de atingir o melhor resultado possível, sendo esse “meio termo” diferente para cada turma. Essa diferenciação

---

<sup>90</sup> ALMEIDA, Elizangela Santos de. Op. Cit.

<sup>91</sup> POLASTRO, Marilene de Souza. *Por um ensino contextualizado do Direito*. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2834, 5 abr. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/18838>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

<sup>92</sup> RIBAS, Claudia Aparecida Colla Taques. *Ensino jurídico: as ajudas individualizadas como mecanismo de minimização das diversidades em sala de aula sob o enfoque da teoria construtivista*. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2868, 9 maio 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/19068>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

ocorre pelo fato de nem todos estarem no mesmo nível de aprendizado, pois cada um teve uma vivência diferente. Assim sendo, o professor deve utilizar uma didática que atinja a todos os alunos<sup>93</sup>. Com a massificação do ensino jurídico, o próprio ensino deve ser revisto, as instituições não devem contratar o professor apenas por ele saber a matéria, ele deve, também, saber transmitir essa matéria de forma integrada, tendo em vista que o “Direito não se aprende somente para si mesmo, mas para os outros”<sup>94</sup>.

Para melhorar o ensino jurídico há a necessidade de se romper com o tradicionalismo, pois “[...] a predominância do conservadorismo, que assola as Faculdades de Direito, fazendo com que não se rompam barreiras, bem como não se apontem caminhos para a resolução dos mais variados e diversos problemas.”<sup>95</sup>. O docente que não assimilar que sua função é a de favorecer uma formação integrada do conhecimento por parte dos alunos, inevitavelmente terá um perfil autoritário dentro da sala de aula, sendo, dessa maneira, prejudicial a formação do discente, tendo em mente que o aluno deve aprender “com o auxílio do professor e não apesar dele”<sup>96</sup>.

Com uma formação específica para a docência, os cinco anos do curso de Direito são suficientes para construir conjuntamente com o aluno um conhecimento amplo sobre todos os aspectos que envolvem a sociedade e mais especificamente o Direito. Essa afirmação se sustenta principalmente pelo fato dos cursinhos que são voltados para a prova da OAB e para os concursos conseguirem transmitir toda a matéria em poucos meses<sup>97</sup>. Mesmo o direito tendo várias ramificações, ele é único, e essa unidade deve ser ensinada conjuntamente com as especificações de cada ramo jurídico.

Tendo anos para trabalhar com o discente há a possibilidade de que eles tenham uma formação plena. Para o professor conseguir atingir seus objetivos na sala de aula ele deve procurar viver a docência o mais intensamente possível, repensando-a frequentemente e de forma criativa acompanhar seus discentes até que eles cheguem a seus objetivos desejados. Para tanto, há a necessidade de o docente ter uma formação pedagógica voltada para o ensino jurídico, devendo vivenciar diariamente a docência (re)inventando-a sempre que necessário.

## CONCLUSÃO

---

<sup>93</sup> *ibidem*.

<sup>94</sup> BRITO, Renato de Oliveira. Op. Cit. p. 86.

<sup>95</sup> SOARES, Marineide Córdula de Oliveira. Op. Cit.

<sup>96</sup> BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. Op. Cit. p. 5223.

<sup>97</sup> WIVIURKA, Eduardo Seino e SOUZA, Eduardo Emanuel Dall’agnol de. Op. Cit. p. 161.

O ensino jurídico não é perfeito, o que torna indispensável um estudo aprofundado para melhorá-lo. A “crise” no ensino jurídico é amplamente discutida, o que torna necessário seu estudo para entendê-la e superá-la.

Historicamente, o curso de Direito privilegia o bom profissional de carreiras jurídicas diversas na hora de contratar os professores. Nas primeiras faculdades de Direito isso já ocorria, quando, em 1827, deu preferência a contratação de técnicos jurídicos, ao invés de professores, tendo em mente que se ele sabia a matéria ele saberia transmiti-la a seus alunos.

Esse pensamento gerou o modelo “tradicional” de ensino jurídico, que consistia em apenas aulas expositivas, com o professor em uma espécie de monólogo transmitindo seu conhecimento a respeito da matéria trabalhada. Para melhorar o ensino jurídico e adequá-lo a realidade de cada época, ocorreram muitas mudanças legislativas. Mesmo com todas as mudanças ocorridas na regulação dos cursos, a forma de contratação de professores e a forma como eles lecionam não tiveram muita alteração.

O ensino superior como um todo está deficitário, com professores vendo a docência como um “bico”. Outro problema grave é a ausência de didática que há em uma grande parte dos docentes, sua má formação pedagógica e sua ausência de interesse de se aperfeiçoar para a carreira docente. A exigência trazida pela LDB de que o professor deve ser formado em curso de pós-graduação, de preferência *stricto sensu*, alterou a forma de contratação de professores. Agora a preferência não é mais para a contratação de técnicos, mas sim para a contratação de pesquisadores, uma vez que a maioria desses cursos tem como objetivo formar pesquisadores e não professores, em alguns casos não há nenhuma matéria sobre pedagogia ou ela tem pouca influência na formação do pós-graduado.

O alto nível de reprovação em concurso público e no exame da Ordem do Advogado do Brasil mostra que a forma de lecionar não está suprimindo as necessidades do egresso. Egresso esse que ao se formar encontra-se em um limbo, onde ele se vê sem uma formação adequada para exercer sua profissão.

Ainda hoje, a maior parte das Faculdades de Direito contratam renomados técnicos jurídicos, ainda com a ideia fixa que se ele sabe “fazer” ele sabe ensinar, o que reforça o modelo de transmissão de conhecimento. As instituições em sua maioria não exigem uma formação específica para o ensino superior jurídico. Atualmente, o bacharel em Direito tem a necessidade de ter um senso crítico apurado, além de um conhecimento técnico. Essa exigência ocorre pelo dinamismo que há na sociedade, e o Direito sendo uma ciência social aplicada deve estar inteirado com as necessidades e peculiaridades da sociedade.

Para o bacharel ter uma formação plena, o professor deve ser um mediador entre o futuro bacharel e o conhecimento, não transmitindo o conhecimento, mas sim ajudando o aluno a construí-lo, criando, assim, bacharéis que conseguem construir seu conhecimento de maneira crítica, e não repetir conhecimentos de outros. O docente deve ter o cuidado de analisar a turma que lecionará a fim de encontrar a melhor forma de desenvolver as competências desejadas da matéria lecionada. Tendo em vista que se ele exigir em demasia os alunos não se interessarão e o objetivo desejado não será atingido, o mesmo ocorre se pouca for a exigência. Com turmas cada dia maiores e mais heterogênea chegar aos objetivos desejados/necessários fica cada vez mais complexo, exigindo do docente criatividade e habilidade para lecionar.

Esse estudo mostrou a necessidade de o professor jurídico ter uma formação específica para lecionar e que ele deve encarar a docência como parte importante de sua vida profissional. Para tanto, deve haver essa exigência por parte das instituições de ensino, bem como uma regulação legislativa nesse sentido, pois o ensino jurídico, com essas medidas, deve melhorar consideravelmente, mesmo não acabando com a “crise”, mas a atenuando. E que para iniciar a superação da “crise” o Direito deve ser visto de forma distinta de como ocorre atualmente, os juristas não devem ver o Direito como se via a duzentos anos, e nem mesmo continuar lecionando como se lecionava naquela época.

Uma formação adequada do docente traz para ele uma segurança e uma visão crítica sobre a docência. Tendo ele o conhecimento técnico para programar as aulas em conformidade com as necessidades de cada classe. Mesmo não sendo esse o único nem mesmo o principal motivo da “crise” no ensino jurídico, com professores devidamente formados e aptos a atuarem como tal, haverá bacharéis em direito formados com um senso crítico maior, assim aumentando as discussões sobre a “crise” no direito, aumentando também as chances de superá-la.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, Elizangela Santos de. *Estado da arte da má-formação didático-pedagógica e humanística dos professores como fator determinante da crise do ensino jurídico. O professor-advogado e o advogado-professor*. Jus Navigandi, Teresina, ano 17, n. 3321, 4ago.2012 . Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/22346>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. *Didática do Ensino Superior*. 2 ed., Curitiba, IESDE Brasil S/A., 2011.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. 2. ed. RJ: Lumen Juris, 2000.

BECERRA, Anibal Antonio Aguilar. *O perfil ideal do professor de ensino superior direcionado para a área do direito*. CONPEDI, Fortaleza, 2010. Disponível em: <<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/fortaleza/3586.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº9, de 29 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_6ed.pdf?sequence=7](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7)>. Acesso em: 29 jan. 2013.

BRITO, Renato de Oliveira. *O Ensino Jurídico no Brasil: análise sobre a massificação e acesso aos cursos de Direito*. Vidya (Santa Maria), v. 02, 2009. Disponível em: <[http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem\\_2/OEnsinoJuridico.pdf](http://sites.unifra.br/Portals/35/Artigos/2008/Sem_2/OEnsinoJuridico.pdf)> Acesso em: 05 fev. 2013.

FACHIN, Luiz Edson. *Teoria crítica do direito civil*. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Luiz Flávio. *A crise (tríplice) do ensino jurídico*. Jus Navigandi. Teresina, 2002. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/3328/a-crise-triplice-do-ensino-juridico#ixzz2JwyG7Cih>>. Acesso em: 05 fev. 2013.

LEÃO, Yve Almeida; BARRETO, Luciana Augusto. *Ensino jurídico e a realidade do curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba*. Revista Dataveni@ (UEPB), v. 1, 2009. Disponível em: <<http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/viewFile/513/291>> Acesso em: 05 fev. 2013.

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. *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>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

MORIN, Edgard; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. – São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MOROZINI, Marília Costa (Org.) et. al.. *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

PACHANE, Graziela Giusti. *Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos*. Educação (UFSM), v. 37, p. 307-320, 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/2926/3242>> Acesso em: 01 jan. 2013.

PACHANE, Graziela Giusti. *Teoria e Prática na Formação Pedagógica do Professor Universitário*: Elementos para discussão. Publicatio UEPG (Ponta Grossa), Ponta Grossa, v. 13, n.1, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/viewFile/531/533>> Acesso em: 29 jan. 2013.

PACHANE, Graziela Giusti; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários*. Revista Iberoamericana de Educación, Iberoamérica, v. 33, n.1, 2004. Disponível em <<http://www.rieoei.org/deloslectores/674Giusti107.PDF>>. Acesso em 29 jan. 2013.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. *A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil: A Pós-Graduação Stricto Senso*. Cadernos ANPAE, v. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>> Acesso em: 05 fev. 2013.

POLASTRO, Marilene de Souza. *Por um ensino contextualizado do Direito*. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2834, 5 abr. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/18838>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

PÔRTO, Inês da Fonseca. *Ensino jurídico, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino jurídico*. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

RIBAS, Claudia Aparecida Colla Taques. *Ensino jurídico: as ajudas individualizadas como mecanismo de minimização das diversidades em sala de aula sob o enfoque da teoria construtivista*. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2868, 9 maio 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/19068>>. Acesso em: 6 fev. 2013.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. *Ensino jurídico: uma abordagem político-educacional*. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Juliana Floriano. *O ensino do Direito no Brasil e as alternativas para a melhoria de sua qualidade*. Jus Navigandi, Teresina, ano 16, n. 2751, 12jan.2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/18251>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

SILVA, Hélcio José. *Por um ensino jurídico inclusivo: em diálogo com o pluralismo das realidades sociais*. Argumenta, Jacarezinho, n. 16, P. 303 – 314, 2012.

SOARES, Marineide Córdula de Oliveira. *O Ensino Jurídico sem os Paradigmas Positivistas*. Revista Democracia Digital e Governo Eletrônico, nº05, ano 2011. Disponível em:<<http://www.buscalegis.ufsc.br/revistas/files/anexos/29066-29084-1-PB.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2012.

SOUZA, Sabrine Pierobon de. *O cotidiano do ensino e aprendizagem do direito numa instituição de ensino superior*. 2006. 161 f. Dissertação de Mestrado (Especialização em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <[http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=110](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=110)>. Acesso em: 23 dez. 2012.

TOLEDO, Cláudia Mansani Queda de. *Breves considerações sobre a crise no ensino jurídico, suas relações com o Estado Democrático de Direito e o substancialismo*. Argumenta, Jacarezinho, n. 16, p. 327 – 335, 2012.

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

WIVIURKA, Eduardo Seino; SOUZA, Eduardo Emanuel Dall'agnol de. *Perspectivas de Transformação do Ensino Jurídico: A Postura Reflexiva e Crítica na Pedagogia Progressista*. Revista Jurídica, n. 10, ano 2011. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/178/154>> Acesso em 31 dez 2012.