

**FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURÍPIDES SOARES DA ROCHA”
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM
MESTRADO EM DIREITO**

FERNANDA HELOISA MACEDO SOARES

DOCÊNCIA JURÍDICA: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

**Marília
2010**

**FUNDAÇÃO DE ENSINO “EURÍPIDES SOARES DA ROCHA”
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM
MESTRADO EM DIREITO**

DOCÊNCIA JURÍDICA: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Dissertação apresentado para o Programa de Pós-Graduação em Direito da Fundação de Ensino “Eurípides Soares da Rocha”, mantenedora do Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Direito.

Orientadora: Raquel Cristina Ferraroni Sanches

**Marília
2010**

SOARES, Fernanda Heloisa Macedo

Docência Jurídica: Construção da Identidade Docente /
Fernanda Heloisa Macedo Soares; orientadora: Raquel Cristina
Ferraroni Sanches. Marília/SP: [s.n.], 2010.

113 f.

Dissertação de Mestrado, Fundação de Ensino “Eurípides
Soares da Rocha”, mantenedora do Centro Universitário
Eurípides de Marília – UNIVEM, Marília, 2010.

1. Direito 2. Ensino Jurídico

CDD:



FUNDAÇÃO DE ENSINO "EURÍPIDES SOARES DA ROCHA"
CENTRO UNIVERSITÁRIO EURÍPIDES DE MARÍLIA – UNIVEM

PROGRAMA DE MESTRADO EM DIREITO
Reconhecido pela Portaria MEC nº 524, de 30 de abril de 2008

ATA DA DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO

Mestrando(a): Fernanda Heloisa Macedo Soares

Título: "Docência Jurídica: Construção da Identidade Docente".

Linha de Pesquisa: Construção do Saber Jurídico.

Aos vinte e oito dias do mês de agosto de dois mil e dez, com início às 09h30min, realizou-se, nas dependências do Centro Universitário Eurípedes de Marília (UNIVEM), a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado. A Banca Examinadora, constituída pelos Professores Dr^a Raquel Cristina Ferraroni Sanches, orientadora (docente do Centro Universitário Eurípedes de Marília), Dr. Edinilson Donisete Machado (docente do Centro Universitário Eurípedes de Marília) e Dr^a Samyra Haidêe Dal Farra Naspolini Sanches (docente do Centro Universitário Toledo – Araçatuba/SP), arguiu a candidata, tendo a examinada sido aprovada, com nota 9,0 (noze). Encerradas as atividades, foi lavrada a presente ata que, posteriormente, segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações:

BANCA EXAMINADORA:

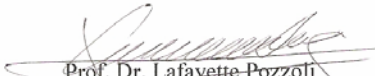
PROF^a DR^a RAQUEL CRISTINA F. SANCHES (orientadora)
(Centro Universitário Eurípedes de Marília)

PROF. DR. EDINILSON DONISETE MACHADO
(Centro Universitário Eurípedes de Marília)

PROF^a DR^a SAMYRA HAIDÊE DAL FARRA N. SANCHES
(IES: Unitoledo/Araçatuba-SP)

CANDIDATO (A): FERNANDA HELOISA MACEDO SOARES

Marília, 28 de agosto de 2010.


Prof. Dr. Lafayette Pozzoli
Coordenador do Programa de Mestrado
UNIVEM

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a aquelas pessoas que sempre estiveram ao meu lado, nos momentos bons e ruins, que independente de qualquer coisa, sempre me amaram e sempre me amarão, dando suporte para meu crescimento profissional e pessoal, minha família amada, meu pai Jarbas, homem de um coração enorme, minha mãe Anália, símbolo de fibra, e minha irmã, Flávia Helena, companheira de toda vida.

AGRADECIMENTOS

Finalmente chego ao fim de mais uma empreitada em minha vida e nesse momento não poderia deixar de fazer alguns agradecimentos, primeiramente aos meus amigos (Liz, Luciano, Rafael, Flávia e Mari) que souberam compreender a magnitude desse curso em minha vida

Agradeço a todos os professores do mestrado que sempre estiveram presentes e dispostos a auxiliar nessa árdua jornada.

Agradeço as funcionárias da secretaria do mestrado, Leninha e Taciana, por sempre desempenharem suas funções primorosamente, mas principalmente pelo ombro amigo nas horas difíceis.

Agradeço aos meus companheiros bolsistas e a Professora Marisa Rosinholi que soube conduzir nossos afazeres no comprometimento da bolsa CAPES

Agradeço ao professor Lafayette Pozzoli, Coordenador do Mestrado, por ter pulso firme na condução deste curso, mas também por saber ouvir e auxiliar nos momentos devidos.

Não posso deixar de mencionar algumas pessoas que me ajudaram diretamente nessa caminhada, como meu amigo do mestrado Aparecido que me incentivou a chegar à outra margem do rio, ou seja, buscar meus objetivos e agradeço ao meu grande amigo Sidnei que mesmo distante, se manteve presente me auxiliando nas traduções.

Não posso deixar de agradecer, também, minha amiga Maiara, por compartilhar comigo dos momentos complicados, tanto do mestrado como da minha vida, amiga que fiz nesse mestrado e pretendo levar para toda vida.

Quero agradecer a Maria Alice que com seu brilho iluminou meu caminho nessa jornada e porque, também, nunca desistiu de mim.

Agradeço imensamente a minha orientadora, Professora Raquel, por ter me auxiliado na elaboração desse trabalho, por ter tido paciência, mas também por ter exigido quando foi necessário, pois sem ela esse trabalho não teria seu devido valor.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu tio, Luiz Carlos de Macedo Soares, reitor dessa instituição, por sempre ter me incentivado nos estudos e principalmente por sempre ter acreditado na minha capacidade.

“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.”

Albert Einstein

SOARES, Fernanda Heloisa Macedo. **Docência Jurídica: Construção da Identidade Docente**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Eurípides de Marília, Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha, Marília, 2010.

RESUMO

No presente trabalho procurou-se abordar a construção identidade do docente nos cursos de direito, uma vez que muitos dos professores exercem atividades em outras carreiras jurídicas, conduzindo a prática docente como algo secundário ou complementar à atuação profissional. Ressalve-se que o professor de Direito não deve ser considerado, o único responsável pela qualidade do ensino jurídico verificado na contemporaneidade, haja vista os fatores que ultrapassam a dimensão acadêmica, envolvendo, também, esferas administrativas e institucionais, além de problemas de má formação discente nas escolas de base. Ao longo desse estudo, procura-se mostrar o papel transformador da docência, apesar de todas as dificuldades impostas ao seu exercício, chamando a atenção para a postura do professor do curso de Direito, que não dimensiona a importância do seu papel perante a sociedade, na qualidade de mediador de conhecimentos jurídicos. Ao mediar esse processo, o docente tem a possibilidade de influenciar seus alunos a utilizarem o aprendizado para a resolução de conflitos que lhes serão apresentados ao longo da vida profissional, evitando a adoção de visão dogmática e acrítica, ao contrário, o professor conduzirá o aprendiz a atuar de forma reflexiva e humanística como agente social participativo.

Palavras-chave: Ensino Jurídico, Docência Jurídica, Docente, Positivismo, Dogmática Jurídica.

SOARES, Fernanda Heloisa Macedo. **Docência Jurídica: Construção da Identidade Docente**. 2010. 113 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Eurípides de Marília, Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha, Marília, 2010.

ABSTRACT

The following work intends to approach the subject that refers to the identity of the professors of Bachelor of Law program, once many of these professors have another juridical career, keeping teaching as a secondary job, as well as other factors like the juridical teaching mass expansion, low remuneration, and many others. The professor of law is not the only responsible for the quality of the juridical teaching presented on modern times, there are other factors that go beyond academic dimension, involving administrative and institutional spheres, besides the problems of the students that graduate from high school but are not prepared. As this work develops, it intends to show the transforming role of the professor, despite of all difficulties, and emphasizing that the professor of law does not size the relevance of his role to the society as a juridical mediator, someone that carries the responsibility to influence students to use what they learn to solve conflicts that will be presented to them on their professional career, avoiding the acquisition of a dogmatic and critic vision, on the contrary, acting reflexively and on a humanistic way as a participative social agent.

Key-words: Law teaching, juridical teaching, positivism, Juridical dogmatics.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR.....	15
1.1. A História da Universidade	17
1.2. A Universidade no Brasil	24
1.3. O Ensino do Direito na Universidade	28
1.3.1. Breve relato histórico do ensino jurídico brasileiro	29
2. FUNDAMENTOS DO PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO	37
2.1. Paradigma Epistemológico: Normativismo-Positivista.....	37
2.1.1. O positivismo científico.....	37
2.1.2. Normativismo kelseniano	40
2.2. Crise Epistemológica do Ensino Jurídico	42
2.3. Conseqüências da Reprodução do Paradigma Dogmático.....	46
3. ATIVIDADE DOCENTE NOS CURSOS JURÍDICOS DO BRASIL.....	50
3.1. Formação Docente.....	51
3.2. O Desafio da Docência nos Cursos Jurídicos	55
3.3. Pedagogia no Ensino Jurídico.....	61
3.4. Legislação Educacional e Capacitação Docente.....	68
4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O PROFESSOR DE DIREITO	77
4.1. Consciência docente do professor dos cursos de direito	77
4.2. Docência nos Cursos de Direito: demandas emergentes.....	82
4.3. Ensino Jurídico: espaço de reconstrução social.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

Haja vista a diversidade de informações no cenário acadêmico contemporâneo é clara a provisoriedade de alguns conhecimentos e a necessidade da revisão constante dos mesmos, evitando-se, assim, a sedução pelo efêmero, o exercício da pesquisa pretende orientar a análise da realidade perene, mas em constante transformação.

O ensino superior no Brasil tem sido alvo de grande interesse aos estudiosos da área de educação, principalmente em relação aos cursos de Direito, por tratar-se de um dos mais antigos cursos universitários criados no país. À época de sua instalação, visava-se suprir a necessidade do Estado em formar profissionais que preenchessem as vagas dos quadros funcionais existentes, cujos sujeitos representassem e resguardassem a vontade do seu governo.

Desde o seu surgimento, o curso de Direito não teve intenção de formar operadores do sistema jurídico com qualificação diferente da formal, não necessitando, por isso, que os alunos recém-formados fossem críticos ou mesmo sensibilizados com a situação e anseios da sociedade brasileira.

O papel do docente de Direito se resumia a ministrar as aulas, reproduzindo leis e lendo codificações para que esses discentes se habituassem ao ambiente jurídico e que, ao deixarem os bancos universitários, atuassem, apenas, como rigorosos reprodutores de leis. Nesse cenário, o professor não tinha intenção nem interesse em alterar a situação instalada.

Com o passar do tempo, a sociedade foi necessitando, cada vez mais, de cidadãos conscientes de seu papel, exigindo mudanças na maneira de resolver seus problemas. Alguns professores deram início a um processo de mudança, por meio da prática docente, objetivando aprimorar o modo como o Direito era apresentado. A partir dessa perspectiva, passaram a trabalhar de forma mais crítica e reflexiva, percebendo que, com essas atitudes, poder-se-ia influenciar a história de um país.

Compreende-se que, para uma transformação do ensino jurídico em sua totalidade, é necessário que ocorram mudanças, não só na atuação do docente, mas também, em outros aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem, tais como o papel das instituições de educação na formação de seus alunos, as condições do trabalho docente, as opções pedagógicas para condução dos processos de ensino, as funções sociais da educação, entre outros. Nesse contexto, é importante destacar que também o programa de políticas públicas do Brasil deixa muito a desejar no que se refere ao desenvolvimento do ensino superior.

O que se salienta, entretanto, é que o foco principal deste trabalho não consiste em esgotar os entraves que atingem o processo educativo nacional, mas abordar, no processo de ensino-aprendizagem nos cursos de Direito, um dos aspectos relacionado à atuação do professor: a compreensão sua da identidade como docente.

Para conduzir a pesquisa, parte-se do pressuposto de que os conhecimentos sobre os fenômenos têm avançado das mais diversas maneiras, cuja diversidade remete, por seu turno, aos diferentes modos como devem ser tratadas e encaminhadas as pesquisas e a postura do pesquisador frente ao tema. Preocupado com a seriedade e segurança da investigação que realiza, o examinador deve conhecer os diferentes métodos de pesquisa científica para, em benefício do estudo, combiná-los de forma a enriquecer as análises que realiza.

Para compreender fenômenos complexos em suas totalidades, subsidiando diferentes compreensões da realidade em foco, o método qualitativo se apresenta como mais atrativo, pois favorecerá trabalhar e compreender problemas sociais e culturais. Saber como obter, alcançar o conhecimento mais confiável sobre uma dada realidade, sendo coerente com os aspectos teóricos e metodológicos, é fundamental para a produção de conhecimento científico. Desse modo, o contexto investigativo impõe que se delimite o tipo de pesquisa a ser realizada, construindo, a partir dessa opção, os paradigmas norteadores da investigação.

Portanto, levou-se em consideração que a pesquisa qualitativa, cuja característica consiste em identificar a natureza das informações para depois aferir os seus dados, constitui o processo mais adequado para proceder à compreensão das

informações e analisá-las de uma forma mais global e inter-relacionada com fatores variados, privilegiando contextos. A pesquisa qualitativa pode apresentar um conteúdo altamente descritivo e pode, até, utilizar dados quantitativos incorporados a sua análise. No entanto, o que prevalecerá será o exame rigoroso da natureza, do alcance e das interpretações possíveis para o fenômeno estudado e (re)interpretado de acordo com as hipóteses estrategicamente estabelecidas pelo pesquisador.

Dessa forma, os conhecimentos científicos que se pretende construir com o estudo do conjunto de assuntos que envolvem o tema escolhido, foram estabelecidos por intermédio da utilização do método dedutivo. Esse procedimento consiste em partir de argumentos gerais para particulares, pois apresenta primeiramente os argumentos que se consideram verdadeiros e inquestionáveis, para, em seguida, chegar a conclusões formais, já que essas conclusões ficam restritas única e exclusivamente à lógica das premissas estabelecidas. Cabe esclarecer, entretanto, que o método dedutivo, às vezes, não se apresenta de forma clara, pois se fundamenta no processo observacional, mas pode, também, levar à construção de novas teorias e novas leis. Assim, a técnica da presente pesquisa caracteriza-se como documental indireta, abrangendo a pesquisa documental e bibliográfica.

A revisão bibliográfica foi realizada por meio de um estudo minucioso que teve por foco observar as principais idéias sobre o tema, a forma como é estudado e como os diferentes autores o compreendem, compondo, dessa forma a base teórica da pesquisa.

A disposição dos capítulos da pesquisa e a sistemática seguida na elaboração do trabalho orientam-se no sentido de proporcionar maior compreensão da leitura e, principalmente, assegurar a solidez da investigação que se propõe.

Inicialmente, abordar-se-á o ensino superior e, em seu interior, os cursos jurídicos, assinalando o surgimento dos primeiros cursos até a maneira como foram apresentados e ministrados nas universidades brasileiras, tendo em vista compreender o contexto da implantação dos cursos jurídicos em nosso país, sua evolução até os dias atuais e as conseqüências no contexto da docência.

No capítulo seguinte, demonstrar-se-á o paradigma positivista do ensino jurídico, objetivando ressaltar que a maneira de ensinar Direito, na atualidade, traz vestígios do momento histórico do qual emergiu, quando o ensino era e, por vezes, ainda é, baseado em codificações e em sua aplicação para a sociedade.

No terceiro capítulo, o foco recairá sobre a docência no campo do ensino jurídico, procurando apresentar um panorama da situação do docente dos cursos de Direito, desde sua formação e capacitação para lecionar, assim como os desafios enfrentados para a realização de um ensino jurídico de qualidade.

E, por fim, no último capítulo, discutir-se-á a necessidade do professor de Direito em construir uma identidade como docente para demarcar seu papel como educador. Em decorrência dessa postura, o docente jurídico será elemento que favorecerá a melhoria da sociedade, permitindo que seus alunos atuem como “pensadores” e não meros “repetidores” de leis, contribuindo, assim, para uma sociedade mais justa e igualitária, que caminha em busca da democracia.

Pretende-se, então, ao longo do presente trabalho, discutir o fato de que o professor de Direito é um dos principais atores para a modificação da visão dogmatista dos cursos jurídicos e, ao se tornar consciente desse papel, poderá ajudar na transformação para uma sociedade mais justa, na qual os alunos possam ser preparados para atuações mais humanistas da concepção do direito.

1. DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Nas últimas décadas, a sociedade brasileira tem passado por transformações significativas que se refletem no ensino de todos os níveis, desde sua abrangência às mais diversas classes sociais quanto à extensão de tempo de estudo daqueles que ingressam nas universidades.

Levando em conta esse cenário, é possível constatar que, também a formação didática do docente universitário foi negligenciada no Brasil de uma forma geral, salvo os cursos de licenciatura e pedagogia, nos quais se observa maior cuidado com a formação didática e pedagógica daqueles que exercerão funções docentes.

Data de 1808, com a vinda da família real e da corte, a criação das primeiras escolas laicas de nível superior para atender a demanda do novo período político-econômico da história nacional. Entretanto, não se observa preocupação com formação do quadro docente que atuaria em tais instituições e tampouco se atribuiu relevância a essa questão. Apenas na década de setenta é que se percebe o crescimento da conscientização dos professores dos cursos de ensino superior em relação à real necessidade em se buscar capacitação como forma de melhorar o ensino nas universidades.

Atualmente, constata-se maior preocupação com a docência no ensino superior e esse fato tem gerado um aumento dos estudos sobre a formação e desenvolvimento profissional dos professores, tomando corpo no meio educacional. No entanto, essa

preocupação vai além da formação teórico-disciplinar exigida pelo mercado de trabalho, pois exige, também, profissionais com formação no campo dos saberes pedagógicos e políticos.

A educação é uma prática social que deveria ocorrer em todas as instituições. Segundo Libâneo *apud* Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2002, p. 209), "a docência, entendida como o ensinar e o aprender, está presente na prática social em geral e não apenas na escola". Essa afirmação é eivada de significado, pois no decorrer da vida aprendemos continuamente e, também, ensinamos, seja na vida acadêmica, profissional ou pessoal. Considerando essa perspectiva, o professor universitário precisa atuar como profissional reflexivo, crítico e competente no âmbito de sua disciplina, capacitado a exercer a docência e realizar atividades de investigação. Para tanto,

o aperfeiçoamento da docência universitária exige, pois, uma integração de saberes complementares. Diante dos novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente. O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação (ANASTASIOU, CAVALLET e PIMENTA, 2008, p. 212).

Também é necessário focar o papel do docente do ensino superior e sua relação com o currículo de seu curso, visto que uma das competências pedagógicas do professor é saber atuar como "conceptor e gestor do currículo" (MASETTO, 2003, p. 70).

De fato, cabe ao professor discutir as características do profissional que pretende formar, os princípios de aprendizagem que serão norteadores de diferentes atividades, a organização das atividades e disciplinas que tenham condições de mediar a aprendizagem, as técnicas a serem usadas, o processo de avaliação e as técnicas avaliativas que acompanharão o aluno em sua caminhada em direção aos objetivos e metas apresentados. O professor, ao iniciar sua ação em uma instituição, deve se

inteirar do Projeto Pedagógico do Curso para planejar sua disciplina e atividades, a fim de que apresentem coerência com o currículo do mesmo.

Os docentes precisam, também, discutir com seus pares de modo a planejar a organização curricular para que integre atividades e disciplinas, cujo trabalho conjunto tenha em vista alcançar os mesmos objetivos educacionais e o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar. Com isso, será possível ao professor administrar melhor seu tempo, sua carga horária e os recursos técnicos oferecidos em função dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos, procurando realizar uma interação entre as disciplinas do mesmo período, bem como, dos períodos antecedentes e subseqüentes.

Ao professor cabe não apenas seguir as orientações curriculares como também estar atento à realidade de seus próprios alunos, ao meio social em que vivem, o que o chama a intervir no próprio processo curricular. Concebe-se o professor como um mediador decisivo entre o currículo estabelecido e os alunos, um agente vivo no desenvolvimento curricular (MASETTO, 2003, p.72).

O trabalho educacional deve ser exercido em equipe, ocupando o professor lugar de destaque, uma vez que ele atua como mediador do conhecimento a ser construído. Para tanto, é necessário que o docente tenha um preparo específico para exercer a função do magistério, não sendo suficiente apenas o conhecimento das disciplinas a serem ministradas. É mister que o docente detenha, também, conhecimentos pedagógicos que o habilitem a lançar mão dos recursos disponíveis para sua atuação em sala de aula, objetivando o aprendizado significativo dos discentes por meio de atividades que proporcionem reflexão sobre conteúdos apresentados.

1.1. A História da Universidade

A universidade, enquanto instituição que assume determinado tipo de ensino, é considerada criação da civilização ocidental. Como autêntica instituição, a universidade surgiu na Europa da baixa Idade Média entre os séculos XII e XIII, quase simultaneamente, na Itália, França e Inglaterra, com as universidades de Bolonha, Paris e Oxford.

As instituições se caracterizam, segundo Machado (2009) por, no mínimo, três aspectos:

- a) são mecanismos permanentes, criados, ou instituídos, pela civilização;
- b) têm objetivos externos; e
- c) sua legitimidade depende da realização de tais objetivos no âmbito da sociedade.

O mesmo autor observa que, desde o seu surgimento, a universidade se delineava como uma comunidade ou associação de mestres e alunos, com o propósito de ensinar um determinado número de disciplinas de modo autônomo em relação ao poder político e à igreja, tendo como objetivo realizar estudos em nível superior.

Com o advento da modernidade, as comunidades universitárias se firmaram como nicho da produção científica e conservam, até hoje, essa idéia original de comunidade de mestres e alunos, investigando e ensinando as disciplinas do conhecimento de forma autônoma, com a perspectiva de altos estudos. Machado (2009, p. 35) comenta “que pelo menos três traços fundamentais da idéia de universidade permanecem presentes até o momento nas instituições universitárias contemporâneas, ou seja, a noção de *comunidade*, de *autonomia* e *ensino superior*” (Grifos do autor).

O tema do ensino universitário tem uma grande e rica tradição na América Latina, pois desde o histórico processo de reforma iniciado em 1918, em Córdoba, na Argentina, até os dias atuais, constitui objeto de permanente debate e análise.

A Espanha espalhou por suas colônias universidades aos moldes europeus, enquanto Portugal deixou o Brasil sob a égide das universidades de Évora e Coimbra, especialmente desta última, pois nas colônias portuguesas não foram instalados cursos

com o perfil de ensino superior, fazendo com que os filhos dos senhores feudais viessem a completar seus estudos na coroa portuguesa.

Na contemporaneidade, pode-se afirmar que a universidade passa por um período complexo, haja vista as exigências por parte da sociedade que demanda soluções para os mais diversos problemas. Por outro lado, o meio acadêmico precisa encontrar meios para manter e desenvolver suas atividades frente às políticas restritivas de financiamentos do Estado.

Diante dessa situação, a universidade se vê desafiada pela sociedade e pelo Estado e, segundo Santos (1997), a academia ainda não está preparada para enfrentar esses desafios, pois representam transformações profundas. Trata-se de reformas que não decorrem da sua forma conjuntural, ao contrário, implicam um redimensionamento estrutural, visto que a perenidade da instituição universitária, principalmente no mundo ocidental, está diretamente associada à rigidez funcional e organizacional, constituindo certa aversão a mudanças.

No mundo ocidental é notável a continuidade institucional da universidade fazendo com que seus objetivos sejam permanentes. Para consolidar esse pensamento, Santos (1997) apói-se em Clark Kerr para afirmar que das oitenta e cinco instituições atuais, existentes desde 1520, com funções similares às que desempenham hoje, setenta são universidades. Também Santos (1997), citando Karl Jaspers, define como missão eterna da universidade, ser o instrumento pelo qual, por concessão do Estado e da sociedade, uma determinada época possa cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Em decorrência desse pensamento são delimitados três grandes objetivos da universidade: a busca pela verdade que só é encontrada por quem a procura; a investigação sendo o principal objetivo da universidade e, ainda, a universidade constitui o centro de cultura para transmissão da verdade.

No entanto, esses objetivos tiveram sua perenidade abalada na década de setenta, em decorrência das pressões e transformações que a sociedade havia passado. Apesar desse evento, formulou-se, de forma abstrata, os objetivos para a universidade. A partir desse momento, conforme postula Santos (1997), foram formuladas três fins principais da universidade, quais sejam: investigação, ensino e

prestação de serviço. Essa unicidade dos fins abstratos trouxe, porém, uma multiplicidade de funções contraditórias entre si.

É interessante destacar que a explosão das funções da universidade foi correlata com a explosão da discussão sobre o papel da universidade, causados pelo aumento dramático da população estudantil e do corpo docente, da proliferação das universidades, da expansão do ensino e da investigação universitária em novas áreas do saber.

Em 1987, o relatório da OCDE¹ sobre as universidades atribuía a esta dez funções principais: educação geral pós-secundária; investigação; fornecimento de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento altamente especializados; fortalecimento da competitividade da economia, mecanismo de seleção para empregos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos e filhas das famílias operárias; prestação de serviço à região e à comunidade local; paradigmas de aplicação de políticas nacionais (ex. igualdade de oportunidades para mulheres e minorias raciais); preparação para os papéis de liderança social (OCDE, 1987: 16 e ss.) (SANTOS, 1997, p. 189).

Essa multiplicidade de funções não pode deixar de ser compatibilizada, pois é parte inerente da idéia de universidade. O que é preciso ser destacado é que quando não existe compatibilização entre as diferentes funções que a universidade vem acumulando, as contradições se transformam em tema central da sociologia das universidades.

A função da investigação colide, freqüentemente, embora não devesse, com a função de ensino, uma vez que a criação do conhecimento implica a mobilização de recursos humanos, institucionais e financeiros, dificilmente transferíveis para as tarefas de transmissão e utilização de conhecimento. Denota-se que quaisquer que sejam as contradições, trarão conseqüências externas como o reflexo no relacionamento entre universidade, Estado e sociedade, como também conseqüências internas na própria universidade enquanto instituição e organização.

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Em decorrência de situações de contradições que são incompatíveis e de difícil superação, criou-se um objetivo de reforma da universidade com o intuito de manter as contradições sobre controle, por meio da gestão das tensões provocadas.

Esta gestão de tensões, segundo Santos (1997), tem apresentado problemas em três domínios: a contradição entre a produção da alta cultura e de conhecimentos exemplares, necessários à formação das elites de que a universidade vem se ocupando desde a Idade Média, e a produção de padrões culturais médios para a formação de mão-de-obra qualificada, exigida para o desenvolvimento industrial; contradição entre a hierarquização dos saberes especializados por meio das restrições do acesso e da credencialização das competências e as exigências sócio-políticas da democratização e da igualdade de oportunidade, e, por último, a contradição entre reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos institucionais e a submissão crescente a critérios de eficácia e de produtividade de origem e natureza empresarial.

Essa problemática tem como cunho a natureza de não intervenção da gestão em tensões que acabam representando uma reprodução controlada de determinada crise da universidade. A primeira contradição entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais é denominada crise de hegemonia, que é caracterizada quando uma dada condição social deixa de ser considerada necessária, única e exclusiva. A segunda contradição, entre hierarquização e democratização, denomina-se crise de legitimidade, que se caracteriza quando uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceita. Finalmente, a terceira contradição, entre autonomia institucional e produtividade social, denomina-se crise institucional, que é reconhecida quando uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução (SANTOS, 1997).

Pode-se afirmar que, tanto as crises de hegemonia, de legitimidade e a institucional, eclodiram nos últimos vinte anos em diferentes tempos históricos que influenciaram as lógicas utilizadas para controlá-las, e permanecem em aberto até os dias atuais. A crise de hegemonia é mais ampla, pois nela está incluída a exclusividade dos conhecimentos que a universidade produz e transmite, e é, também, aquela de maiores fatores condicionante históricos.

Se aceitarmos a divisão do desenvolvimento do capitalismo em três períodos – o período do capitalismo liberal (até finais do século XIX); o período do capitalismo organizado (de finais do século XIX até aos anos sessenta); e o período do capitalismo desorganizado (de finais dos anos sessenta até hoje) – os factores da crise da hegemonia caracterizam-se logo no primeiro período (SANTOS, 1997, p. 192).

Comparativamente, a proclamação da ideia de universidade irá surgir no momento em que a sociedade liberal começar a exigir formas de conhecimento que a própria universidade apresenta dificuldades para incorporar.

Na crise de legitimidade está em pauta o aspecto social dos destinatários do conhecimento produzido e, conseqüentemente, a democratização de sua transmissão. Essa crise apresenta seus fatores no período do capitalismo organizado por meio das lutas pelos direitos sociais, que inclui o direito à educação, e os direitos econômicos.

Por fim, a crise institucional está vinculada à autonomia e especificidade organizacional da instituição universitária e seus fatores são configurados no período do capitalismo desorganizado.

Ao realizar um estudo, sobre a atuação docente no ensino superior, destaca-se o argumento de Tedesco (1995) que traz o debate sobre o fato de a função docente na universidade ser constantemente avaliada de forma quantitativa. Esse processo gera duras críticas aos profissionais, principalmente nas universidades latino-americanas, pela baixa porcentagem de alunos que realmente conseguem se formar, deixando de lado as avaliações de rendimento qualitativo da universidade. Há que se ressaltar, no entanto, que as informações levantadas por meio dessas avaliações mostram um grau considerável de deficiências acadêmicas na formação universitária.

Esses estudos têm inspirado uma série de propostas de reformas que variam de acordo com as tendências adotadas e, dessa forma, surgem também diversas soluções. Tedesco (1995) simplifica, em partes, esse pensamento, sustentando que podemos observar duas concepções básicas de reforma universitária nas últimas décadas: os projetos tecnocráticos e dos democratizadores.

Do ponto de vista tecnocrático a qualidade de ensino ocupa local de destaque na discussão a respeito da universidade, mas essa maneira de pensar traz algumas limitações, pois tende a subordinar o problema do nível acadêmico às necessidades do mercado de trabalho, distanciando-se dos critérios da racionalidade científica e cedendo espaço à racionalidade empresarial.

Olhando sob outro ângulo e levando em consideração os problemas sociais que habitam os enfoques tecnocráticos, pode-se compreender o motivo pelo qual suas propostas de atualização costumam reduzir-se ao âmbito de certas disciplinas técnicas. Outros tipos de limitação tecnocrática provêm da importância que esse enfoque cede aos modelos de organização das universidades na determinação do currículo, pois a análise da estrutura da faculdade está intimamente ligada à sua atualização curricular.

Ainda conforme Tedesco (1995), estudos mostram que o modelo tradicional de organização universitária, baseado no eixo cátedra-faculdade, é pouco propício à inovação curricular, principalmente no desenvolvimento de atividades interdisciplinares e de pesquisa. Em decorrência disso, têm-se buscado a implantação de modelos mais flexíveis. Embora esses modelos já estejam bastante difundidos na América Latina, ainda não conseguiram se firmar como na vigência dos modelos anteriores.

O modelo de organização é muito importante para favorecer certos processos dinâmicos, tanto do ponto de vista da incorporação de novos conteúdos, quanto do ponto de vista da sua difusão. Mas, apesar disso, ele não é, em absoluto, condição suficiente para a existência desses processos. Parece ser preciso que os docentes – como ocorria no caso dos pesquisadores – assumam um conjunto de atitudes e valores que estejam de acordo com as características das atividades científicas (revisão constante, espírito crítico etc.), sem o qual os moldes institucionais, podem transformar-se em simples arcabouços sem conteúdo” (TEDESCO, 1995, p. 115).

É preciso analisar, ainda, mais duas limitações das concepções tecnocráticas que assumem particular importância na América Latina. No primeiro momento, destaca-se a relação entre o nível acadêmico e a massificação da universidade. Entretanto, dentro das propostas de reforma da concepção tecnocrática essa relação é colocada em posição antagônica, pois só com a diminuição de matrículas poder-se-ia conseguir altos níveis de rendimento acadêmico. No segundo momento, essas características

mencionadas são utilizadas como parâmetros para medir a qualidade no nível acadêmico.

Identificadas esses aspectos, deve-se observar, também, o outro lado da questão, já que as concepções não-tecnocráticas de reformas universitárias não dão um tratamento adequado para esse problema. De fato, essa preocupação central não é acadêmica e sim política, logo, suas propostas subestimam e desvalorizam ou adiam o devido tratamento a esse tema.

A expansão quantitativa da universidade, desacompanhada de medidas que garantam a qualidade do ensino, acarreta numa deteriorização do nível acadêmico, surtindo dois efeitos principais: a neutralização das conseqüências da democratização e a confirmação da tese tecnocrática que opõe a massificação à qualidade de ensino.

Desse modo, conforme Tedesco (1995), estabelece-se uma espécie de círculo vicioso que se auto-alimenta e sugere que a universidade esteja condenada a permanecer patrimônio de certas elites ou a se transformar numa agência de socialização política.

O que se nota, ao falar da crise da universidade, é que esses acontecimentos acarretam conseqüências para a o trabalho realizado pelo docente, pois este fica a mercê das instituições que oferecem grande quantidade de vagas e acabam deixando a qualidade do ensino superior de lado, não se preocupando, como deveriam, com a formação docente.

1.2. A Universidade no Brasil

Se comparada com as universidades multisseculares da Europa e até mesmo com algumas da América Latina, como da Universidade de Lima (1551), do México (1553) e de Córdoba (1613), a universidade brasileira é uma instituição relativamente nova. Nem mesmo a instalação da Corte portuguesa no Rio de Janeiro resultou em esforços suficientes para fazer emergir a universidade em solo tupiniquim.

O Brasil foi uma exceção na América Latina, pois enquanto a Espanha espalhava universidades pelas suas colônias, Portugal limitou o ensino superior às universidades da Metrópole: Coimbra e Évora. Em solo brasileiro, como alternativa, os colégios jesuítas tentavam suprir essa deficiência, mas, por seu cunho ideológico era destinado ao clero. Não havia na Colônia estudos universitários superiores, a não ser para o clero regular ou secular.

O advento do ensino universitário no Brasil circunscreve-se ao atendimento às necessidades de suprir quadros técnicos. As instituições superiores criadas por D. João VI estavam, em sua maioria, diretamente ligadas à preocupação com a defesa militar da colônia que havia se tornado a sede do governo português.

Nesse contexto, os primeiros cursos superiores criados foram o de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia e, logo depois, em 1808, foi criada a Acadêmica de Marinha. Em seguida, ocorreu a criação da Academia Real Militar para formação de oficiais e engenheiros civis e militares. A Academia de Medicina e Cirurgia do Rio de Janeiro só foi criada em 1813. Mendonça (2000), ao referir-se aos cursos de ensino superior criados pela Coroa, postula que as instituições criadas por D. João

resultaram quase sempre de uma necessidade premente de técnicos, e que a formação de juristas não era urgente, já que havia bacharéis em número suficiente formados em Coimbra, prolongando-se nesta área, durante o Império, a influência dessa universidade (MENDONÇA, 2000, p. 133).

Outros cursos também foram criados na Bahia e no Rio de Janeiro, mas todos marcados pela preocupação pragmática de criar uma infra-estrutura que pudesse garantir a sobrevivência da Corte na Colônia. Na Bahia foi implantada a cadeira de Economia (1808), e os cursos de Agricultura (1812), de Química (1817) e de Desenho Técnico (1817). No Rio de Janeiro foi criado o Laboratório de Química (1812) e o curso de Agricultura (1814).

Vale citar, ainda, alguns cursos avulsos que foram criados para suprir lacunas do ensino; em Pernambuco foi criado curso de Matemática Superior (1809), em Vila

Rica o de Desenho e História (1817), e em Paracatu, Minas Gerais, o curso de Retórica e Filosofia (1821).

Todas as iniciativas que tiveram como foco o ensino universitário foram marcadas por seu caráter laico e estatal, pois todas as instituições criadas por iniciativa da Corte portuguesa foram, também, por ela mantidas e assim permaneceram no período dos governos imperiais, mesmo após nossa independência política. Sobre esse aspecto, Mendonça (2000, p. 134) postula que por conta de várias adaptações, os “cursos criados por D. João VI dariam origem às escolas e faculdades profissionalizantes que vão constituir o conjunto das nossas instituições de ensino superior até a República”.

Os cursos jurídicos só tiveram lugar em 1827, uma vez que, até então, a dependência de Coimbra se justificava com a não distinção entre cidadãos brasileiros e portugueses. Um brasileiro na universidade de Coimbra era considerado um cidadão português nascido em solo brasileiro. Assim, até o início do século XIX, Coimbra era considerada uma *universidade brasileira* e nela foram graduados mais de 2.500 jovens nascidos no Brasil, mas considerados portugueses.

Durante grande parte do séc. XVIII, iniciativas tentam dar corpo e forma a uma universidade brasileira, mas sua verdadeira história só assume sua identidade na terceira década do século XX.

Com a reforma que instituiu o “ensino livre”, segundo Machado (2009), o país passou a ter inúmeras instituições de ensino superior, inclusive instituições privadas, mas que funcionavam isoladamente.

O ideário de unir essas instituições numa comunidade que caracterizasse uma universidade se concretiza a partir da criação da USP, em 1934, em torno da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que, segundo Machado (2009, p.38),

teria a função de organizar a interdisciplinaridade do saber no âmbito do *campus* universitário e, sobretudo, a função de romper com o antigo isolamento das faculdades existentes no país, consolidando o ideal de busca do conhecimento universal, interdisciplinar, humanístico e genuinamente científico (Grifo do autor).

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mesmo sendo disseminada por todo país, inclusive no setor universitário privado, acabou por fracassar em seus objetivos primordiais, tanto ao formar professores de ciências para o segundo grau, quanto para promover a organicidade entre as faculdades isoladas, fato este, indispensável para a criação da universidade brasileira.

Deve-se a esse fracasso a intensa proliferação das faculdades de Ciências, principalmente, no âmbito privado, que teve um reflexo negativo na qualidade da formação dos professores de segundo grau e, também, porque as faculdades continuaram produzindo um sistema de ensino isolado, sem a devida articulação esperada para integrar dos vários campos do conhecimento.

E esse ideal de criar a universidade a partir de uma comunidade acadêmica que viesse a atuar com objetivos conjuntos, metas coletivas e conhecimento integrado, articulado pela faculdade de filosofia e por uma cultura geral, talvez seja algo que ainda não se tenha conseguido no Brasil. É exatamente isso o que levou Darcy Ribeiro a afirmar que a universidade brasileira é ainda uma autêntica “abstração institucional”, porque não logrou produzir um saber integrado, global e profundo, como seria de se esperar fosse ele produzido no ambiente plural e interdisciplinar do *campus* autenticamente universitário (MACHADO, 2009, p. 39).

E assim, a universidade manteve, durante muito tempo, a visão de centro destinado à meditação científica, onde os professores universitários se dedicavam, exclusivamente, ao conhecimento. Apesar de ter apresentado alguns problemas no decurso do tempo, Ferreira Sobrinho (1997, p. 129) afirma que a universidade conseguiu manter suas três finalidades que são a investigação, o ensino e a prestação de serviços, considerando até que “a bem da verdade, entretanto, talvez se possa dizer que estes deveriam ser os objetivos da universidade, pelo menos no caso das Faculdades de Direito brasileiras” (p. 129).

Na contemporaneidade, a idéia de universidade é fundamentada no intuito de fomentar o desenvolvimento do país onde se situa, pois o conhecimento científico e tecnológico a ser produzido nessas universidades é uma das condições indispensáveis para o desenvolvimento da nação que as abriga. Destaca-se, também, como papel

fundamental da universidade, promover a formação da cidadania, contribuindo, assim, para o desenvolvimento e consolidação democrática da sociedade. Nesse sentido, Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2002, p. 211), observam que

entendendo a universidade como um serviço de educação que se efetiva pela docência e pela investigação, suas funções podem ser sintetizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação par o exercício das atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

Portanto, a idéia contemporânea de universidade está ligada à noção de uma agência impulsionadora do desenvolvimento científico e tecnológico e se projeta, também, nos objetivos de construção da democracia e de sociedade sustentáveis, ensina Machado (2009).

É interessante destacar que nossa legislação pátria, por meio da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional delimita em seu artigo 43 os objetivos que o ensino superior pretende alcançar, conforme descrito abaixo:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Portanto, o ensino que se qualifica como superior não se resume apenas a transmissão de habilidades técnicas nem na produção de um saber puramente pragmático. O ensino superior é justamente aquele que possibilita, além das habilidades e do desenvolvimento das técnicas profissionais, o pensamento crítico, criativo e contextualizante, acerca da própria técnica e do conhecimento científico em geral, examinando-lhes a eficácia e os efeitos, bem como os usos políticos, sociais e econômicos que se possa fazer da técnica e do conhecimento científico.

1.3. O Ensino do Direito na Universidade

O ensino do Direito já era praticado com a finalidade de ensino superior desde o século XIII na universidade de Bolonha. O Direito era ensinado exclusivamente como conjunto do *Corpus juris civilis*, que acabava de ser redescoberto e que havia sido compilado pelo imperador Justiniano, no século VI, abrangendo todo o direito civil praticado pelos romanos.

Esse código, “considerado o grande monumento jurídico da Antiguidade clássica” (MACHADO, 2009, p. 50), transformou-se no único objeto de estudo nas escolas de Direito no final da Idade Média, conjuntamente com o Direito eclesiástico, compilado no *Corpus júris canonici*. Nesse contexto,

É curioso notar como o ensino do direito já nasce legalista e dogmático, centrado no estudo de leis e cânones, que o *Corpus júris civilis* de 530 d.C. reunia no *Codex*, nas *Novellae*, no *Digesto* ou *Pandectas* e nas *Institutas* de Justiniano; e que o *Corpus júris canonici* estabelecia com o conjunto de *Decreto* de Graciano ou as *Decretais* de Gregório IX. Não por acaso o imperador Justiniano era considerado um restaurador saudosista, governando no oriente, mas amante da cultura latina, possivelmente um reacionário, que teria marcado definitivamente o caráter conservador do direito. Quem sabe se não estava

exatamente aí a raiz dogmática, legalista e conservadora do direito e da cultura jurídica ocidental, bem como do ensino jurídico no mundo do sistema romano-germânico (MACHADO, 2009, p. 50).

É notório que o Direito Romano e Canônico, durante um longo tempo, foram caracterizados como ensino jurídico, conferindo-lhe uma “aura quase mítica de ensino sagrado” (MACHADO, 2009, p.50), visando à manutenção da ordem e do poder com ênfase em sua dimensão ética e sendo capaz de habilitar ao exercício de importantes e belas carreiras. É tamanha a sua importância que jamais foi cogitado reduzir o ensino oficial do direito a uma dimensão secundária, como curso técnico, pois o ensino jurídico foi considerado como um conhecimento superior e científico, cuja transmissão e produção deveriam ser realizadas no âmbito universitário.

1.3.1. Breve relato histórico do ensino do Direito no Brasil

Os cursos jurídicos no Brasil foram criados com *status* de uma importante medida política, por meio da Carta de Lei promulgada por D. Pedro I em 11 de agosto de 1827 e efetivamente instalado em 1828, um no Convento de São Francisco, em São Paulo e, outro, no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Porém, dois anos antes, em 1825, já havia sido criado um curso jurídico, de forma provisória, para funcionar no Rio de Janeiro, mas que nunca chegou a ser instalado.

Machado (2009, p. 50) diz que a instalação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1827, após a Proclamação da Independência, dentro do processo de emancipação política do país, deu-se como parte das exigências culturais e ideológicas de formação do Estado Nacional. Com a implantação desses cursos os novos bacharéis, oriundos das classes dominantes, não mais precisariam atravessar o oceano para freqüentar as universidades da Europa.

Os futuros profissionais passaram a se formar no território brasileiro, tendo como finalidade assumir postos de comando na estrutura burocrático-administrativa e

jurídico-política do Estado, procurando, assim, formar uma elite intelectual genuinamente brasileira.

Sergio Adorno *apud* Machado (2009, p. 51) lembra que as escolas de Direito foram realmente criadas para atender as necessidades da burocracia de um Estado nacional em emergência. A partir dessa observação, fica nítido que, no início, o ensino jurídico privilegiou a formação política ao invés da formação jurídica. Por esse motivo,

até hoje, o ensino jurídico se realiza no âmbito do sistema universitário, das faculdades isoladas e das universidades públicas e privadas, desfrutando ainda daquela dignidade de ensino com importante componente ético-político, de nível superior, que proporciona ao bacharel a perspectiva de carreiras atraentes e a possibilidade de assumir postos relevantes na burocracia estatal. Logo, trata-se de um campo do saber e do ensino universitário que, em boa medida, ainda segue mantendo aquela antiga aura de autoridade e de vinculação ao poder que lhe conferia o culto ao Direito Romano e ao Direito Canônico (MACHADO, 2009, p. 51).

Na primeira metade do século passado, quando foi criado o Ministério da Educação e Saúde no primeiro governo Vargas, o foco brasileiro das discussões era direcionado ao ensino fundamental e gratuito que atingisse a todos que dele necessitavam, mas já pensando em um modelo de ensino público e privado. Observava Anísio Teixeira (*apud* MOURA, PEREIRA; 2007, p. 1191) que se tentava quebrar barreiras advindas de teorias de superioridade entre indivíduos por critérios de capacidade econômica, ideologias, orientação religiosa ou características morfológicas.

Nesta época os cursos de direito não apresentavam vagas suficientes para sua demanda, que efetivamente aumentava. Julgava-se que o ensino superior seria democratizado apenas pelo aumento do número de vagas, situação que não modifica o perfil do aluno: representantes de uma parcela da sociedade com influências econômica e política adentravam nas academias, repetindo a tendência dos anos anteriores (ROSAS, 1986, p.41). O ensino jurídico, bem como todo o ensino superior, compunha-se num modelo estratificado, estamental e sedimentado na cultura brasileira, onde só determinados representantes da população poderiam freqüentar academias de ensino superior (MOURA, PEREIRA; 2007, p. 1191).

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei 4024 de 20 de dezembro, criou o Conselho Federal de Educação (CFE) e, dentre algumas de suas atribuições, estava a de autorizar o funcionamento de escolas de nível superior que tinham como finalidade habilitar os bacharéis para o exercício de profissões técnico-científicas. Nesse período sucedeu-se grande expansão no ensino superior e jurídico.

Esse Conselho Federal atuava na análise de requisitos meramente formais para a aprovação dos cursos, como condições do prédio e capacidade financeira da mantenedora. Em relação aos professores, segundo Sanches (2003, p. 151), ficaram conhecidas as “congregações de fachada” e as “congregações itinerantes”, compostas por professores que, no primeiro caso, emprestavam seus nomes para a criação de uma faculdade sem ao menos ter lecionado nela e, no segundo caso, os que faziam percurso por várias faculdades em diferentes cidades, lecionando cada dia em uma. Dessa maneira, no final de 1964, já havia aproximadamente 60 faculdades de Direito no Brasil.

Nesse período foi fixado o currículo mínimo para os cursos que habilitassem para o exercício de profissionais liberais, que consistia em um núcleo necessário de matérias para a formação cultural e profissional que deveria ser complementado por uma parte a ser fixada pelo estabelecimento de ensino, visando suas peculiaridades, mas essa implementação não trouxe nenhuma mudança significativa para o ensino jurídico.

A expansão do sistema educacional fazia parte dos objetivos do regime pós 1964, que quatro anos depois realizou a Reforma Universitária, cuja intenção consistia em aliar o ensino no Brasil aos objetivos do regime instaurado, associando o desenvolvimento nacional ao da educação superior e das empresas privadas. Porém, essa possível expansão seria realizada pelo Estado por meio de instituições privadas de ensino superior, tornando-se uma educação superior sem desenvolvimento de pesquisa e de baixa qualidade.

Essa expansão do ensino superior dividiu o público alvo das faculdades, pois de um lado havia os centros de excelência do ensino público que eram destinados à produção do conhecimento e freqüentados por estudantes de famílias que podiam

pagar pela preparação necessária para ingressar na universidade; e, de outro lado, as faculdades reprodutoras de conhecimento duvidoso, com estudantes que normalmente precisavam trabalhar para custear seus estudos.

Com o advento da promulgação da Constituição de 1988, foi apresentado um novo panorama para o ensino superior no país e, nesse período, ocorreu uma expansão da universidade que é sentida até os dias atuais.

No campo jurídico, foi observado por Moraes e Pereira (2007, p. 1194), que em 1991 existiam 184 (cento e oitenta e quatro) escolas de Direito no País e em 2006 ultrapassamos os 1.000 (mil) cursos de Direito autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação. No entanto, esse aumento gerou algumas preocupações ao ensino superior, principalmente quanto à sua qualidade.

Nesse contexto, o ensino superior evoluiu e procurou não se resumir, somente, ao argumento de autoridade nem a eventuais vínculos que um determinado campo do conhecimento mantinha com o poder, ou mesmo pelo fato de habilitar os formandos ao exercício de profissões nobres.

Hoje, a idéia de ensino superior está associada a um ensino científico e tecnológico com grau de excelência, mas, também, com certo senso crítico, humanístico e interdisciplinar, ou seja, ensino capaz de formar profissionais, pesquisadores e mestres com conhecimentos para ir além do meramente técnico. Em outras palavras, um ensino capaz de realizações, portanto, o ensino que se qualifica como superior não pode se resumir na transmissão de habilidades técnicas, muito menos em um saber pragmático.

Na concepção de Machado (2009, p. 51),

o ensino superior é justamente aquele que possibilita, além das habilidades e do desenvolvimento das técnicas profissionais, o pensamento crítico, criativo e contextualizante, acerca da própria técnica e do conhecimento científico em geral, examinando-lhes a eficácia dos efeitos, bem como os usos políticos, sociais e econômicos que se possa fazer deles.

Entretanto, o ensino jurídico no Brasil ainda não consegue demonstrar a essência de dignidade de estudo de excelência, científico e realmente superior que se espera dele. As causas desse fenômeno são variadas, abrangendo desde a massificação do ensino, a proliferação descontrolada de faculdades de direito, a ausência de um programa de formação docente, o baixo nível de ensino secundário, a queda da qualidade técnica no ensino jurídico, até a crise do direito e das carreiras jurídicas, enfim vários fatores que contribuem para a desqualificação do Direito no Brasil.

Apesar do concurso de inúmeras causas, Machado (2009, p. 52) defende que há mesmo uma causa estrutural que condiciona todos esses aspectos de rebaixamento do nível científico e cultural do ensino jurídico no país e, conseqüentemente, atinge todas as carreiras jurídicas de um modo geral. Trata-se do modelo normativo e tecnicista de transmissão do saber jurídico, considerado o único paradigma do ensino do Direito que possui como objetivo principal ensinar o exercício das profissões jurídicas. O mesmo autor sustenta, ainda, que ao insistir numa pedagogia tecnicista, com objetivos exclusivamente profissionalizantes, o ensino jurídico dificilmente se constituirá em um ensino superior.

O paradigma da dogmática jurídica guarda estreita correlação com o ensino jurídico ministrado pelas universidades do Brasil, pois os cursos jurídicos procuraram um fim restritamente ideológico e de poder, não possuindo qualquer comprometimento com os reais anseios da prática educativa, que seria a preocupação com os interesses antagônicos das classes sociais, sua dinâmica e organização, além da luta pela modificação das relações de poder.

Ferreira Sobrinho (1997) destaca que desde sua implantação até os dias de hoje, o cenário do ensino jurídico no Brasil pouco se alterou e os cursos de Direito são verdadeiros exemplos de como não deve ser o ensino universitário, pois continuam a reproduzir a velha tradição normativista-formalista da dogmática jurídica, valorizando apenas os aspectos lógico-formais do Direito positivo e enfatizando somente as questões da validade da norma, da determinação do significado das regras, da integração das lacunas e da eliminação das antinomias.

A hipervalorização do conhecimento técnico no campo jurídico confundiu-se com a descrição avalorativa das técnicas de decisão e dos sistemas de eliminação de conflitos, como forma de proporcionar respostas rápidas e eficazes para a demanda, principalmente para as econômicas. Mas, ao utilizar esse conhecimento avalorativo de técnicas e procedimentos, acaba deixando de lado os fundamentos do direito, a função social da dogmática jurídica ou, ainda, no campo ético, da necessidade de se promover uma distribuição igualitária dos direitos fundamentais da pessoa humana que são indispensáveis em uma sociedade democrática. Desse modo,

a transmissão do saber jurídico, tendo como paradigma epistemológico o normativismo-positivista, parte de uma concepção autárquica do direito, em que a ciência jurídica se apresenta confinada dentro de limites dogmáticos, cuja dogmática jurídica, enquanto interpretação de normas – e elaboração conceitual em torno de normas –, representa o único sistema – considerado este como “conjunto de conhecimentos ordenados segundo princípios” (Kant) ou uma “unidade totalmente coordenada” (Stammler) – que realmente reúne consistência científica no campo do conhecimento jurídico (MACHADO, 2009, p. 53).

A dogmática jurídica resultou na positivação do Direito provocada, principalmente, pela crescente complexidade das relações sociais na sociedade industrial moderna com suas raízes na tradição exegética e jurisprudencial do direito romano e, também, da herança jusnaturalista.

Esse ensino dogmático, desenvolvido por meio de um método unidisciplinar, trata o fenômeno jurídico como se este pudesse ser compartimentizado e separado da realidade social, econômica e cultural. Esse modelo de transmissão do conhecimento jurídico descarta qualquer forma de interdisciplinaridade que possa reunir o saber jurídico às estruturas de poder na sociedade, mediada pelo contexto jurídico e sócio-histórico. Assim,

apesar de todas essas evidências de que um ensino jurídico realmente superior engloba uma idéia historicamente contextualizada e uma metodologia multidisciplinar, capaz de proporcionar um conhecimento global e generalizante acerca do fenômeno jurídico, a verdade é que o ensino jurídico atual segue vinculado a uma única idéia de direito, entendido como pura norma, e a um

modelo metodológico unidimensional, de estilo lógico-formal, completamente tecnicista e despolitizado (MACHADO, 2009, p. 55).

Vera Regina Pereira de Andrade (*apud* DIAS, 2008, p. 4717-4718) discute a conceituação de Dogmática Jurídica e a existência deste paradigma na Ciência Jurídica, ao que observa:

Faz-se mister, pois, fixar previamente o conceito de Dogmática jurídica cuja configuração e identidade procuraremos reconstruir. E fixá-lo tomando por referente acreditamos ser o critério autorizado – a própria imagem compartilhada pelos juristas dogmáticos sobre o trabalho que realizam (auto-imagem), pois é precisamente este acordo que evidencia a existência do paradigma dogmático na Ciência Jurídica. Assim, na auto-imagem da Dogmática Jurídica ela se identifica com a idéia de Ciência do Direito que, tendo por objeto o Direito Positivo vigente em um dado tempo e espaço e por tarefa metódica (imaneente) a “construção” de um “sistema” de conceitos elaborados a partir da “interpretação” do material normativo, segundo procedimentos intelectuais (lógico-formais) de coerência interna, tem por finalidade ser útil à vida, isto é, à aplicação do Direito (ANDRADE *apud* DIAS, 2008, p. 4717-4718).

O fato é que o ensino jurídico ficou limitado ao estudo exclusivo da Ciência Jurídica na perspectiva do paradigma dogmático, sendo influenciado pelo positivismo e a sua concepção de ciência e verdade, que trata de um saber que elege a norma jurídica como seu único objeto de estudo científico.

A conceituação aceita pelos juristas é de que a dogmática jurídica seria a parte do Direito que lida com as certezas e verdades, não passando de uma forma de conhecimento prático e teórico que elege a norma jurídica como principal objeto de estudo científico, sendo inquestionáveis os seus pressupostos e as suas premissas.

Esclarece Ferraz Júnior (1994, p. 49) que

é preciso reconhecer que, nos dias atuais, quando se fala em Ciência do Direito, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma tendência em identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender às necessidades profissionais (o juiz, o advogado, o promotor) no desempenho imediato de suas funções. Na verdade, nos últimos cem anos, o jurista teórico, pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização fechada e formalista.

O ensino dogmático, predominantemente formal e tecnicista como o que se vem praticando no Brasil, produz um aprendizado a curto alcance, enquanto formação cultural humanística, interdisciplinar e crítica configura, por assim dizer, um saber consistente e definitivo, portanto, que pode ser denominado de longo alcance (MACHADO, 2009).

Em suma, as possibilidades de se constituir o ensino jurídico num ensino realmente superior estão diretamente relacionadas à transmissão crítica do conhecimento, a fazer ligações dos fenômenos jurídicos com seu contexto histórico e ao implemento de uma metodologia multidisciplinar que proporcione ao jurista uma visão completa, tanto do ponto de vista social, político, econômico e cultural, sobre seu próprio saber, como desenvolver um senso crítico que o habilitará ao desempenho de suas funções sociais.

2. FUNDAMENTOS DO PARADIGMA DO ENSINO JURÍDICO

Há muito se fala em crise do Direito e, conseqüentemente, do ensino jurídico, mas ao analisar o contexto histórico percebe-se que, desde o seu surgimento, os cursos de Direito passam por dificuldades e apresentam distorções frente à realidade, tendo formado bacharéis unicamente para suprir a necessidade da formação do novo governo, sem se preocupar com os acontecimentos da sociedade.

Um fator relevante para essa chamada crise é de ordem estrutural que, segundo Machado (2009, p. 65), “reside no evidente esgotamento dos paradigmas científicos da ciência do direito, os quais se constituíram paradigmas dominantes, se não únicos, do atual modelo de ensino jurídico”.

Tem sido habitual nos cursos jurídicos ter o normativismo como objeto, o raciocínio lógico-formal como metodologia, o liberalismo como paradigma ideológico exclusivo e a mentalidade positivista como base do saber jurídico, tornando esse conhecimento quase que exclusivamente dogmático, inflexível, de cientificidade duvidosa e alheia às dimensões não normativas do direito, ou seja, caracterizado por uma ciência alienada da realidade.

2.1. Paradigma Epistemológico: Normativismo-Positivista

2.1.1. O positivismo científico

Por positivismo científico pode-se referir “ao modelo de racionalidade que começou a desenvolver-se a partir da revolução científica do século XIV e foi constituído nos séculos seguintes principalmente nas ciências naturais”, conforme aponta Sanches (2003, p. 42).

O século XIX foi, notadamente, marcado pelo desenvolvimento das ciências naturais e pelo triunfo do pensamento positivista no campo da filosofia da ciência, por meio do qual esse modelo de racionalidade foi estendido às ciências sociais emergentes.

Sanches (2003) diz, ainda, que a partir daí é possível se falar em ciência moderna como um modelo global de racionalidade científica, caracterizado por restringir o seu conhecimento aos fatos e às leis desses fatos, considerados empiricamente e, as duas formas de conhecimento: o senso comum ou conhecimento dito vulgar e ao conhecimento metafísico. Sobre esse aspecto, vale lembrar que

o método científico se baseia na observação rigorosa dos fatos empíricos (o indutivismo de que falava Francis Bacon) e na crença de que apenas o conhecimento científico seria capaz de proporcionar a ordenação natural do universo, segundo uma ordem geral estabelecida pela mecânica da natureza que somente as ciências físicas ou naturais poderiam dominar (MACHADO, 2009, p. 72).

No campo das ciências sociais ou humanas, Antônio Alberto Machado (2009) diz que Augusto Comte, com sua lei dos três estados (estados teológico, metafísico e positivo), é considerado o fundador do positivismo. Com essa mentalidade positivista, logo na primeira metade do século XIX, Comte pretendeu aplicar os mesmos métodos das ciências naturais ao estudo da sociedade, supondo que se as realizações sociais

obedeciam a leis invariáveis como as leis da natureza, poderiam ser descobertas e comprovadas por meio de observação empírica dos fatos.

As idéias positivistas influenciaram todo um movimento político e intelectual que foi difundido internacionalmente a partir do século XIX e já no século XX, o “positivismo lógico” ou “empirismo lógico” (MACHADO, 2009, p. 72), do chamado Círculo de Viena, tornou-se uma das maiores correntes de pensamento a influenciar a filosofia da ciência, levando adiante o projeto de aplicar às ciências sociais os métodos das ciências da natureza, com o conhecimento científico baseado na verificabilidade lógica-linguística dos fenômenos observados.

No século XX, a Escola de Frankfurt fez enorme oposição às idéias neopositivistas do Círculo de Viena, pois denunciou a dominação humana que resulta, naturalmente, de qualquer tipo de tecnocracia, opondo-se ao legado do positivismo.

Hans Kelsen integrou o Círculo de Viena e fez do positivismo o fundamento filosófico de toda sua obra, construindo, teoricamente, as bases de um positivismo jurídico calcado no rigoroso e depurado conhecimento de normas, afastando todos os elementos axiológicos e filosóficos que pudessem interferir no estudo delas.

Esse caráter positivista do normativismo kelseniano consiste na concepção de que o conhecimento jurídico é resumido no conhecimento da positividade da norma escrita ou pelo conjunto normativo, o que acarretaria na crença de que somente o conhecimento de normas documentadas historicamente pelos diplomas legais é que poderia configurar um conhecimento científico.

Machado (2009, p. 73) diz que,

esses termos, o positivismo de Kelsen passa a reproduzir as idéias comteanas do século XIX, preconizando para a ciência jurídica um método único; a) um conhecimento experienciável e objetivo; b) com a rigorosa ordenação do saber; c) de forma neutra; d) como condição do processo científico e humano.

Portanto, percebe-se que o traço fundamental da mentalidade e concepção positivista do Direito é o seu caráter de ciência neutra, com objetivo próprio, que é

captado por uma metodologia uniforme, que supõe realizar a descrição objetiva do conjunto normativo, sem qualquer comprometimento ideológico do jurista. Essa maneira de pensar, de forma pura e objetiva, onde a relação sujeito-objeto não apresente nenhum critério valorativo, resulta na neutralidade do processo cognitivo do Direito.

Em síntese, o positivismo jurídico caracteriza-se por representar o Direito como ele é e não como ele deveria ser, separando, assim, o direito do campo moral, pois reconhece o Direito apenas como normas em vigor em uma dada sociedade e em um determinado período histórico, considerando o Direito como uma ciência de conhecimentos das normas jurídicas positivas sem pronunciar juízos de valores, não permitindo uma interpretação construtivista, mas sim intelectualista.

2.1.2. Normativismo kelseniano

Ao tentar caracterizar o positivismo jurídico é relevante citar Kelsen como um dos autores que difundiram o juspositivismo. A teoria kelseniana, segundo Sanches (2003, p. 74), “é a expressão máxima do estrito positivismo jurídico e uma consequência da decadência do mundo capitalista-liberal logo após a Primeira Guerra Mundial”.

Kelsen admitiu, ao longo de sua obra, que o Direito é um fenômeno multifacetado, com dimensões sociais e valorativas, mas procurou, também, estabelecer certo rigorismo lógico para o conhecimento jurídico, buscando, com isso, conferir à ciência do Direito um sólido estofo científico.

Essa postura kelseniana não foi bem compreendida, pois apesar de entender que a ciência jurídica possui conexões com outras ciências, o autor entendia que essa confusão iria obscurecer a essência da ciência jurídica e, assim, diluir os limites que lhe são impostos pela natureza do seu objeto. Esse pensamento serviu, até hoje, como fundamento teórico para a *praxis* tecnicista dos profissionais do Direito, permitindo que esses juristas se esquivassem da obrigação de conhecer todas as demais dimensões do direito.

Esse reducionismo kelseniano, seu positivismo lógico e sua apregoada neutralidade em relação à ciência jurídica são alvos de críticas, mas não se pode negar que Kelsen tem mérito ao ter instaurado uma metodologia própria para a ciência normativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensamento filosófico em torno da ciência do Direito.

Sem dúvida, a obra central em que se resume todo o seu pensamento é a “Teoria Pura do Direito”. Logo na primeira página Kelsen esclarece que quando “designa a si própria como ‘pura’ teoria do Direito, isto significa que ela se propõe garantir um conhecimento apenas dirigido ao Direito e excluir deste conhecimento tudo quanto não pertença ao seu objeto (SANCHES, 2003, p. 76).

A visão kelseniana é uma visão positivista que reduz a ciência do direito à dogmática jurídica como única forma válida de conhecimento jurídico-científico, reconhecendo no Estado e no seu poder de editar normas a fonte principal do direito. Esse positivismo jurídico, conforme observa Machado (2006): a) estabelece uma rígida separação entre o mundo do ser e o mundo do dever-ser; b) reconhece apenas as leis postas pelo Estado como expressão do direito; c) propõe uma análise jurídica distinta da análise histórica da norma; d) rejeita a análise dos componentes ideológicos da norma; e) visualiza o Direito como ciência que estuda apenas os fatos normativos; f) assenta a definição de direito no seu caráter coercitivo; g) aceita o direito positivo ou como expressão do justo, ou meio de garantir valores como a estabilidade, a segurança jurídica e a ordem social.

É realizada, assim, uma opção epistemológica pela dogmática jurídica e pelo normativismo-positivista como paradigmas científicos da ciência jurídica, pois as normas de origem estatal se tornam a única base para o jurista construir o seu sistema conceitual. Ao fazer a opção pela norma, que vem sendo adotada desde o século XX, uma vez confrontada com as dimensões sócio-históricas do Direito, essa postura denota uma opção ideológica pelos valores do capitalismo, “fazendo da teoria jurídica uma autêntica ideologia capitalista” (MACHADO, 2009, p. 71).

O positivismo normativista, pautado pelo racionalismo dogmático de Kelsen, não propõe nenhuma reflexão acerca das determinantes sociais do Direito e seguindo esse entendimento, forma-se no jurista seu “senso comum teórico”, partindo de uma reprodução mecânica da legalidade e das instituições vigentes. Com essa afirmação, observa-se que a ideologia positivista condiciona o senso comum jurídico a penetrar de forma silenciosa na formação e na prática dos operadores do Direito.

O “senso comum jurídico” se constrói por meio de enunciações lingüísticas acumuladas e habitualmente tomadas como princípios, que os juristas utilizam na forma de conceitos operacionais em suas atividades teóricas e práticas, com as representações, imagens, crenças, ficções, estereótipos e normas, estabelecendo uma relação imaginária e discursiva entre a legalidade e o real. Dá-se, por esse modo, uma espécie de neutralização do componente político do direito, o que se estabelece são verdades extraídas não da realidade, mas da aparência da realidade, ou das próprias significações mentais que compõem o discurso dos juristas (WARAT *apud* MACHADO, 2009, p. 75).

O senso comum jurídico opera uma forma de demonstração ideológica que proporciona a compreensão da realidade por meio do discurso habitual, sem o devido comprometimento crítico e consciência política referentes ao saber e ao fazer jurídicos, favorecendo, assim, uma atuação repetitiva e burocrática dos juristas. Logo, se esse jurista reflete um pensamento por meio de normas que acobertam os interesses da classe dominante, essa formação positivista do profissional do Direito pode torná-lo um agente ideológico de determinada classe, mesmo que apresente uma postura neutra e eqüidistante dos interesses sociais e políticos. Nesse contexto, o ensino dogmático do direito refletirá a cultura do poder estabelecido.

Destaca-se o pensamento de João Ricardo W. Dornelles (*apud* MACHADO, 2009, p. 76) ao analisar a transmissão de saber e suas relações com as estruturas de poder estabelecidas na sociedade. O autor afirma que “o professor tem uma função bem específica na configuração hegemônica do poder” (p. 76) ao reproduzir e divulgar a ideologia dominante, concluindo que essa função se apresenta, porém, condicionada pela correlação de formas sociais e, ainda, pelo grau de polarização política.

Pode-se afirmar que o positivismo kelseniano favorece uma cultura jurídica formalista, orientada pelo “senso comum teórico do jurista”, que exhibe fortes vinculações com o poder estabelecido, favorecendo a formação de um jurista com características dóceis e postura útil aos objetivos da ordem vigente.

2.2. Crise Epistemológica do Ensino Jurídico

O paradigma epistemológico do ensino jurídico brasileiro tem recebido várias críticas que o consideram como um problema de estrutura, pois as faculdades de Direito persistem na prática de reproduzir os preceitos e dogmas jurídicos e o conhecimento do “senso comum teórico dos juristas, uma vez que o estudo dos diversos ramos do Direito limita-se ao estudo das normas contido nos Códigos, que compõe, inclusive, o próprio conteúdo programático dos planos de ensino” (SANCHES, 2003, p. 199).

Na trajetória do ensino jurídico brasileiro, a metodologia utilizada é baseada em Compêndios ou Manuais, sendo essa maneira de ensinar o direito uma tradição herdada da Universidade de Coimbra, pois a ciência jurídica consolidou seu paradigma dogmático positivista a partir da idéia do Direito como norma jurídica. Sobre esse aspecto, Rodrigues (1995) postula que

a concepção do ensino vigente, que é a da educação tradicional, tem fortes vínculos com o positivismo e a sua concepção de ciência e verdade. (...) No que se refere à metodologia de ensino e ao currículo, ambos estão fortemente marcados pelo positivismo, a primeira através da técnica e do código comentado e o segundo pela ênfase normativista (RODRIGUES, 1995, p. 16).

O Direito é confundido com a norma jurídica estatal e a sua ciência com a simples técnica de controle social. Assim, o estudo dos diversos ramos do direito acaba se limitando ao estudo de codificações, compondo, inclusive, o próprio conteúdo programático dos planos de ensino. Sanches (2003) observa que

os manuais irão transmitir uma informação de caráter meramente instrumental, o conjunto dos dogmas do direito, que passam a idéia da existência de um sistema normativo completo, coerente e sem lacunas, neutro e objetivo na melhor tradição kelseniana, como se constituíssem “autênticas verdades reveladas, diante das quais ao aluno não restaria outra opção senão a de aceitá-las do modo mais acríptico possível” (SANCHES, 2003, p. 202).

Segundo Rodrigues (1995), o paradigma positivista de ciência do Direito e seu método lógico-formal “tem servido apenas para se aprender o dever-ser, produzindo, dessa forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino jurídico em mera descrição e exegese do direito positivo em vigor” (p. 22).

Machado (2009), em seu entendimento, diz que se o ensino jurídico está condicionado pelo paradigma epistemológico normativo-positivista e a prática pedagógica voltado ao método lógico-formal. Conforme salienta o autor, ambas irão proporcionar ao jurista um conhecimento meramente descritivo da ordem jurídica e uma desumanizada aplicação tecnoburocrática do Direito, pois essas atitudes teóricas resultam na despolitização do saber jurídico e no esvaziamento do sentido ético.

Tanto a prática jurídica transmitida pela didática instituída como a apreensão do fenômeno jurídico estão intimamente ligadas aos códigos e desprezam as regiões anômicas e valorativas do Direito. Desse modo, ensino e prática tendem a se preocupar com o problema da decidibilidade técnico processual, passando o direito a ser mera técnica de resolução de conflitos, mas com um pensamento privatístico, sem preocupação com o conteúdo social e os efeitos políticos das decisões.

Quanto à interpretação rígida e lógico-formal do fenômeno jurídico, apegada apenas a critérios normativos ideais sem considerar as dimensões socioeconômico-culturais e até antropológicas desse fenômeno, pode trazer como consequência uma utilização abstrata e equivocada do Direito, com decisões que produzem flagrantes injustiças nos termos da lei.

A cultura jurídica positivista formada por um puro formalismo impede a compreensão global do fenômeno jurídico no plano histórico, porque o questionamento das condições socioeconômicas, políticas e culturais do Direito, sobretudo na

perspectiva kelseniana, não faz parte do rol das preocupações do jurista, permanecendo imune àquelas influências sobre o intuito de manter a neutralidade e pureza do saber.

Essa formação cultural não permite que o jurista perceba os interesses econômicos internalizados na estrutura normativa do Direito positivo e passa a operar de forma mecânica e abstrata, totalmente distanciado da realidade sócio-histórica, como se essa fosse postura fosse politicamente neutra e indiferente a valores.

O ensino jurídico, ao optar por esse tecnicismo jurídico, desapegado das condicionantes históricas do Direito, propiciou o desenvolvimento de técnica jurídica dita neutra, ou seja, uma técnica que dispensa formular questionamentos ético-políticos, resultando num tecnicismo indiferente aos acontecimentos ao seu redor. Essa é a forma pela qual

o ensino do direito, optando pelo tecnicismo jurídico avalorativo e despolitizado, opera uma enorme atrofia na formação humanística do bacharel em favor da hipertrofia dos seus conhecimentos técnicos. E chega a ser mesmo um paradoxo que esse bacharel. Graduado numa área das ciências humanas, não possua nenhuma formação realmente humanística (MACHADO, 2009, p. 80).

Se o conhecimento jurídico, exclusivamente tecnicista, é construído à margem dos paradigmas tradicionais da ciência jurídica, não chega a ser uma ciência, pode-se dizer que o normativismo não reúne as condições para se manter como paradigma científico, uma vez que esse conhecimento técnico o antecede, pois o conhecimento baseado em normas apenas apresentará a problemática de não adequação à realidade.

O ensino e a aplicação do direito, este último como um conjunto inerte de leis e decisões jurisprudenciais, gerado em um ambiente positivista/naturalista desde o século XIX, acabam por sufocar a devida dimensão reflexiva da ciência jurídica, tornando, assim, o saber jurídico em um espaço de repetição. Sobre essa questão, Machado (2009) ensina que

esse universo da ciência do direito, em que predomina absoluto o paradigma normativo/positivista, resvala para o legalismo idealista do ensino e a reprodução do saber se realiza pela monótona repetição dos códigos sem qualquer abordagem das dimensões substantivas, ou históricas, do direito. Tal prática pedagógica, em muitos casos levada a efeito por professores sem preparo didático e científico, entroniza o racionalismo dogmático como ideologia jurídica oficial e expulsa da cátedra jurídica todo tipo de abordagem crítico-didática estimulada pelo meio social conflitivo e em constante mudança onde vai se operar o saber/fazer jurídico. É precisamente assim que a prática pedagógica instala uma enorme distância entre conhecimento dogmático do direito e a percepção das urgências cada vez mais complexas da realidade social e política (MACHADO, 2009, p. 82).

A simples leitura e o ensino dos códigos, de forma acrítica e irreflexiva, de forma desvinculada dos fatores condicionantes sociais e econômicos, acabam por reproduzir, no plano jurídico, certa lógica de controle e dominação social, que está previamente formalizada nos estatutos legais. Assim, o ideal de neutralidade e de um Direito sem ideologias, critérios para a realização da justiça, não se apresentam reais, pois acabam atendendo, indiretamente, a interesses classísticos, por reproduzirem normas acriticamente.

O que se percebe é que as atividades didático-pedagógicas nos cursos jurídicos, orientadas pelo paradigma normativo-positivista, restringem-se a tratar da descoberta do período de vida e de obrigatoriedade da lei, à constatação da regularidade formal de sua criação conforme norma superior. E, por fim, com a verificação superficial dos níveis de aceitação e efetiva observância da norma pela comunidade jurídica.

2.3. Conseqüências da Reprodução do Paradigma Dogmático

O positivismo tem seu conhecimento baseado em dogmas que não são discutidos ou avaliados, tomando por base o Direito estatal vigente, levando, assim, em consideração somente a legalidade das leis. Esse pensamento confunde norma com

Direito, acreditando na objetividade, neutralidade e isenção valorativa daquele que produz e aplica a norma.

O Direito é visto como forma de ordem e controle social que tem como objetivo a construção de um sistema fechado no qual todos os conflitos serão resolvidos, pois a lei irá suprir todas as divergências. Dessa forma, o positivismo acaba por tornar o Direito instrumento de controle político e econômico ao legitimar o poder estabelecido. Esse paradigma acaba por engessar as atividades dos juristas, tornando-os meros burocratas reprodutores da lei e não cientistas. Para Rodrigues (1993, p. 116),

no período histórico contemporâneo o paradigma vigente tem sido um positivismo travestido, em alguns momentos, de pequenas nuances jusnaturalistas, como a apelação retórica à justiça, utilizada quando a pura norma não é suficiente. De certo forma pode-se dizer que o imaginário jurídico brasileiro atual tem como base em determinadas situações, um positivismo transcendente.

As conseqüências trazidas pelo paradigma positivista ao ensino jurídico é algo a ser superado, porque, ainda, nas salas de aula, pratica-se muito a repetição de leis e códigos que buscam somente a memorização sem qualquer vínculo com a realidade social vigente.

As codificações não são mais suficientes para atender os interesses coletivos e muito menos de conhecimento dos alunos que, ao se deparem com casos concretos, não conseguirão aplicar a lei para solucionar o problema, pois a resolução exigirá não só o conhecimento da norma, mas, também, interpretação da mesma, na prática.

Rodrigues (1993, p. 116) faz interessante apontamento sobre o tema exposto ao dizer que “a prática jurídica embasada unicamente no direito positivo só pode servir a grupos e classes dominantes, mantendo marginalizados os oprimidos e dominados.” Sobre esse aspecto, também Villela apud Neves (2008), manifesta seu entendimento:

Constitui destarte, uma visão inteiramente falsa do ensino jurídico fazê-lo constituir basicamente num aprendizado das leis em vigor. É o comportamento que já se caracterizou como exegetismo, ao invés de dar ao aluno o instrumental conceitual que lhe permite intervir ativamente na construção de

uma sociedade melhor, limita-se a fornecer uma notícia de soluções normativas garantidas para o contexto histórico, que provavelmente não será o de amanhã, isto é, o do período em que atuarão profissionalmente os estudantes de hoje. Assim procedendo, as faculdades de Direito assumem [...] uma atitude voltada para o passado, quando seu verdadeiro papel seria o de proceder, pela pesquisa e pela reflexão criadora, a intervenção do juiz e do legislador, pois pela ordem natural das coisas compete, sobretudo a elas a vanguarda da elaboração jurídica (VILLELA *apud* NEVES, 2008, p. 31).

Ao invés de suscitar reflexões, o que se percebe é que o ensino jurídico continua sendo pautado em manuais que somente descrevem a lei e não despertam no aluno a curiosidade ao saber, à crítica, sem ao menos questionar a elaboração dessa norma estudada, logo, esse tipo de ensino não estimula a pesquisa e tampouco a criticidade. É interessante observar a posição de Rodrigues (1996) sobre essa situação. Para o autor,

as salas de aula de um curso de Direito muitas vezes lembram mais um “velório” do que um lugar de formação de profissionais, que pela sua titulação, irão desempenhar papéis estratégicos na sociedade. E o pior desse “velório” é que alguns (ou muitos) ainda acreditam que o “de cujus” vai ressuscitar (RODRIGUES, 1996, p. 105).

É necessário que os alunos desenvolvam senso crítico, que tenham curiosidade sobre o tema tratado, para que consigam entender o verdadeiro intuito da lei, entender como e porque ela foi criada, descobrindo, assim, sua verdadeira finalidade e, conseqüentemente, sua aplicabilidade na situação real apresentada, trazendo benefícios, não apenas pessoais, mas, principalmente, sociais.

O aprendizado por manuais é a característica mais marcante do ensino do Direito no Brasil, apesar de apresentar uma idéia contrária ao progresso social, além de bloquear o dinamismo do processo de aprendizagem, servindo, somente, para manter o estado atual. Nesse contexto,

o Direito é ensinado em numerosos cursos, com caráter complementar em relação ao objeto ministrado, tem então função informativa. Nos cursos de Direito, porém, esse ensino deve ser essencialmente formativo. Ele não [...] deve tender a fornecer aos alunos o conhecimento de muitas leis, deve-se,

sobretudo preparar o aluno para saber pensar o Direito, capacitando-o para abordar os casos jurídicos com que vier a deparar.

Por outro lado, só um ensino crítico permite ao jurista em formação ser um agente de mudança e sobreviver a ela. Se todo ensino do Direito fosse um ensino de leis, o jurista, quando essas leis fossem revogadas, não saberia nada. Se for um ensino formativo, ele terá a base na qual poderá enquadrar todas as alterações legislativas que surgem. Aprender-se-á por si a importância deste aspecto em tempo de reforma legislativa (ASCENSÃO *apud* NEVES, 2008, p. 32).

O pensamento jurídico tradicional faz uma inversão ao tomar as normas como Direito e depois definir o Direito pelas normas, limitadas ao Estado. Ao invés disso, o que se precisa perceber é que a ordem jurídica de um país não é delimitada por um sistema de leis em vigor, mas pelo modo como os operadores do Direito interpretam essas leis (normas), integram-nas e, posteriormente, aplicam-nas no ordenamento jurídico.

Para que haja essa compreensão por parte dos juristas, torna-se necessário que os cursos jurídicos dediquem, também, tempo à formação da personalidade desse aluno, discutindo preceitos normativos e não a norma em si. Nesse sentido, as perspectivas do curso deveriam

deixar de ser centros de transmissão de informação, para se dedicarem, prioritariamente, à formação da personalidade do aluno, do advogado, do jurista, de sujeitos que saibam reagir frente aos estímulos do meio sócio-econômico.

[...] deve-se discutir, profundamente e sem falsos preconceitos normativos, as relações entre a produção teórica dos juristas e os requerimentos da vida comunitária.

[...] a análise crucial reivindicada pela problemática educacional jurídica reside na relação entre o que se ensina e o modo como se ensina, justaposta a outra face do problema que é a relação do que se aprende.

Deve haver uma preocupação com o exame dos aspectos ideológicos da educação, a ideologia é a negação do plural no mundo. No campo do Direito, a dogmática jurídica age dessa forma. O ensino dogmático, tal como existe hoje oferece explicações unívocas sobre a realidade, quando o que existe são múltiplas formas de compreendê-las e decifrá-las (WARAT *apud* NEVES, 2008, p. 33).

O positivismo é o Direito posto, ou seja, um conjunto de normas aplicadas coercitivamente para garantir seu cumprimento legal, pois a lei é a única fonte desse Direito emanado pelo Estado. Para que esse positivismo impere, é necessário um conjunto de normas que norteiam os comportamentos que devem ser seguidos e, também, os que devem ser punidos; além de uma autoridade para solucionar as questões previstas nessas normas e, por fim, a existência de situações subjetivas que identifiquem a obrigação legal.

O positivismo é considerado uma concepção neutra, na qual as normas não apresentam lacunas e são totalmente coerentes, apresentadas em um sistema jurídico fechado e unidisciplinar, que faz o Direito ser, basicamente, um método por meio de proposições normativas que descreve o dever-ser estatizado na norma jurídica.

Esse positivismo traz, como consequência ao ensino jurídico, um aprendizado focado nas leis em vigor, negando ao aluno fundamentos para intervir na construção de uma sociedade melhor, igualitária e justa, pois fornece, apenas, soluções normativas, enfatizando a supervalorização da prática. Essa realidade precisa exposta nas faculdades de Direito que ainda não compreendem a importância de seu papel na formação de um jurista reflexivo e crítico, para que passem a formar profissionais capacitados na elaboração jurídica, independente da norma posta.

3. ATIVIDADE DOCENTE NOS CURSOS JURÍDICOS NO BRASIL

O ensino jurídico no Brasil herdou o caráter conservador da Universidade de Coimbra, com seu estilo de aulas-conferência, de cunho excessivamente dogmático. Essa mentalidade ortodoxa do corpo docente e discente, mantém em seu cerne o intuito de preservar e manter a ordem estabelecida que fora transportada da ex-metrópole, assegurando aos profissionais por eles formados a oportunidade de prestígio local e ascensão social.

Desde os primórdios da instalação dos cursos superiores no Brasil, não houve interesse na capacitação didático-pedagógica dos profissionais do ensino superior. Segundo Thaís Luzia Colaço (2006), o descaso com a capacitação didático-pedagógica dos professores de direito tem encontrado algumas explicações como o a hipervalorização da prática e da experiência fora da universidade e a hipervalorização do domínio da teoria.

Ainda conforme Colaço (2006), há autores que também apontam apenas a instituição de ensino superior como responsável pelo desprestígio do docente da graduação no desempenho de sua função, valorizando, somente, titulação, produção científica, publicação, participação em congressos e na pós-graduação, em detrimento da atuação pedagógica em sala de aula.

Outro fato a ser considerado é o grau de maturidade dos alunos universitário que antes eram tidos como maduros, responsáveis e disciplinados por já serem considerados adultos e, conseqüentemente, motivados para a aprendizagem profissional, fato este que vem se mostrando controverso, pois os jovens, de maneira geral, estão entrando mais cedo na puberdade, porém saem mais tardiamente da adolescência.

O apontamento dos problemas que atingem o ensino jurídico encaminha o olhar de forma mais cuidadosa para a atuação docente, sua formação e os desafios que enfrenta para promover um ensino do Direito mais próximo das necessidades que o momento histórico coloca.

3.1. Formação Docente

A educação cumpre um papel importante nos os países ditos emergentes no século XXI, como o Brasil, que entendem o conhecimento como um dos meios para alcançar condições econômicas e sociais de maneira mais efetiva.

Entretanto, para educar adequadamente um povo, é preciso que tenhamos professores em condições de realizar seu papel na relação ensino-aprendizagem e também na sociedade, rompendo com os limites estabelecidos em sala de aula e assumindo, efetivamente, a função de educador e agente político e social.

No Brasil, ainda é comum a idéia de que é necessário treinamento de profissionais para atender as demandas do setor produtivo do país, mas esse pensamento traz como conseqüência pouca participação do docente nas decisões curriculares, reduzindo sua atuação à reprodução de leis e conhecimentos.

Os professores, no exercício do magistério, acabam por se preocupar com a execução de suas disciplinas, distanciando-se do principal objetivo do curso de Direito que é a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior.

Diante das necessidades de transformações sociais e da limitação do modelo de formação dos docentes, são de grande relevância as palavras de Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2002, p.220):

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

Sobre esse mesmo aspecto, também Guariente *apud* Martínez (2009, p. 24) entendem que “dentre as questões de ensino na universidade, a formação pedagógica dos professores é, sem dúvida, uma das questões prioritárias e de relevância, tanto em termos de política educacional quanto para a comunidade acadêmica”.

Algo positivo a ser observado, segundo Colaço (2006), é que nos cursos de pós-graduação, qualificadores dos docentes do curso de Direito, existe uma nova mentalidade, mais crítica ao modelo tradicional de ensino. Essa nova postura manifesta vontade de mudança, necessidade de inovação e predisposição a discutir assuntos relativos à didática do ensino do Direito, questões que antes eram consideradas insignificantes. Nesse cenário,

as disciplinas de pedagogia, didática ou metodologia de ensino superior nos diversos cursos de pós-graduação têm instigado muitos estudantes pós-graduandos das diversas áreas o conhecimento a desenvolverem pesquisas relativas ao tema, tanto em nível de especialização, quanto de mestrado ou de doutorado (COLAÇO, 2006, p. 32)

Entretanto, apenas o aprimoramento do conhecimento acadêmico adquirido pela titulação de especialista, de mestre e de doutor não garante uma formação pedagógica e nem mesmo a qualidade que se espera de um professor universitário, pois muitos docentes titulados em universidades possuem o conhecimento teórico, mas não conseguem utilizá-los adequadamente.

Isso não quer dizer que somente a capacitação pedagógica seja suficiente para formar um bom professor, pois ela precisa ser aliada ao conteúdo da matéria para contribuir ao bom desempenho docente. Como afirma Colaço (2006, p. 20): “Aliás, a junção entre a didática (técnica de ensino) com o conhecimento teórico e/ou prático da disciplina é o ideal para se alcançar um ensino do Direito de qualidade.”

Os possíveis reflexos e efeitos multiplicadores da idealizada formação pedagógica dos professores do Curso de Direito são relevantes no sentido de que causarão impactos em outras searas do cotidiano jurídico, visto que a atuação do professor qualificado pedagogicamente não serve apenas para a sala de aula, mas, também, para a atuação no exercício da profissão, seja ela como advogado, membro de algum cargo público, ou ainda, representante do judiciário e Ministério Público, pois o educador é nada mais que um intelectual crítico.

No Brasil, até bem pouco tempo, o único requisito legal para a docência do ensino jurídico era o diploma de graduação expedido por curso superior em que se ministre matéria idêntica ou similar, não sendo consideradas, no momento da contratação, suas habilidades pedagógicas.

A maioria dos professores dos cursos de Direito são amadores em relação ao magistério, aprendendo a ensinar com a experiência do dia-a-dia e ocasionando, assim, um desperdício de tempo entre erros e acertos até chegar a um formato ideal. Colaço

(2006) acredita que esse depreparo didático-pedagógico induz a maioria dos “jovens professores, que poderiam propor mudanças e métodos de ensino inovadores”, a imitar “tanto os programas de estudo como os métodos de ensino dos professores mais antigos” (p. 24).

Ao escolher uma metodologia de ensino, conscientemente ou não, o professor estará expondo sua maneira de pensar, seu sistema de crenças e valores, sua visão da sociedade, do homem e da capacidade de crescimento e transformação. Com o auxílio de uma visão multidisciplinar, espera-se trazer uma contribuição significativa para a construção de uma sociedade verdadeiramente mais justa e igualitária.

Existe, em quase todo segmento acadêmico, uma indefinição quanto às reais funções e estratégias de formação de profissionais docentes, tendo como resultado, e por isso mesmo, a perpetuação do profissional tradicional, preocupado com o repasse de informações e com a formação predominantemente técnica dos seus alunos, sem a preocupação em ser um agente de transformação social.

Por ser o Direito uma consequência natural de fatos sociais, requer de seus profissionais, dentre eles o docente universitário, habilidade intelectual pontuada pela criatividade, poder de reflexão, inovação e articulação quanto à matéria a ser apresentada.

A limitada visão de reproduzir o conhecimento existente, que no âmbito jurídico redundava num ensino legalista, alienante e descompassado com as transformações sociais – cada vez mais céleres e profundas – já não satisfaz o anseio da sociedade, porquanto constitui em fator de estagnação social, correspondendo a um inevitável retrocesso na linha evolutiva da própria sociedade.

Certamente, as práticas realizadas no Curso de Direito não podem redundar num conhecimento jurídico abstrato, dogmático, a-histórico, ineficiente, desconectado da realidade social na qual será utilizado, mas, sim, num conhecimento contextualizado e em consonância com a sociedade concretamente existente, que viabilize as novas práticas exigidas pela modernidade e que tenha por atributo principal a justiça.

É facultado às Instituições que oferecem o Curso de Direito estabelecer um projeto educacional que permita uma formação pedagógica continuada do professor, a

fim de que o mesmo seja influenciado a refletir sobre as suas práticas, dentro e fora da sala de aula. Mais ainda, é possível ao professor questionar e buscar os melhores métodos didático-pedagógicos para atingir seu objetivo, que não se pautará apenas na transmissão do conhecimento, mas na reconstrução do mesmo, reservando um fim social ao conhecimento a partir daí produzido.

Assim, torna-se imprescindível uma revisão sobre o tipo de indivíduo que a universidade deseja formar, um mero técnico reproduzidor dos conhecimentos adquiridos na academia ou um cidadão dotado de visão humanística e capaz de entender as rápidas e acentuadas mudanças sociais.

Contudo, isto somente será possível com a elaboração de planejamento curricular e de ensino, minuciosamente discutidos em reuniões colegiadas. É imprescindível, também, o acompanhamento de assessoria técnico-pedagógica. Essas atividades conjuntas convergem para efetivar uma formação acadêmica que atenda às expectativas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, o professor não atua como mero explicador de matérias, mas, sim, como mediador e orientador, autêntico promotor de pesquisas e seminários, nos quais se verifiquem discursos argumentativos sobre matérias controversas. Para Assis, Souza e Souza Júnior (2004, p. 07),

o trabalho educacional deve ser exercido em equipe, tendo o professor lugar de destaque, uma vez que dele emana a fonte do saber, do conhecimento a ser gerado. Para tanto, é necessário o preparo específico para o encargo de magistério, não bastando, simplesmente, ter conhecimento das disciplinas a serem ministradas, mas ter didática e saber usar metodologicamente os recursos disponíveis à atuação em sala de aula, visando o aprendizado significativo para o discente, através não só de aulas expositivas, como também de aulas que proporcione reflexão dos conteúdos apresentados com problemas do dia a dia e com referência a disciplinas que intervenham na formação do operador do direito.

3.2. O Desafio da Docência nos Cursos Jurídicos

A eficácia na formação dos alunos é prerrogativa do ensino jurídico, mas para o outro ator do processo de ensino e aprendizagem, o professor, não há perfil claramente definido pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Direito. Dessa forma, não se tem exigido do professor um perfil de agente humanizador, apto a utilizar conteúdos e metodologias de ensino sensíveis às transformações culturais e às novas demandas sociais.

É justificável tal posicionamento, visto que não há como exigir a formação de um novo profissional do Direito se aqueles que servem de paradigma no auxílio dessa formação permanecem como padrão de meros expositores em sala de aula, pois o professor de hoje foi o aluno do ensino jurídico de ontem, formado mediante a utilização de aulas expositivas.

É necessário que o acadêmico de Direito tenha consciência de que Direito e lei não tem o mesmo significado. Nesse sentido, Alves (2007, p. 244) postula que “a lei é produto do Direito, ou seja, da relação interpessoal ou do conflito dessa relação”.

O fato de professores do curso de Direito exercerem outra atividade além da docência não é prejuízo para sua atividade como docente, desde que se dediquem ao magistério com a mesma intensidade que dispendem às demais atividades profissionais. O problema é que parte dos professores dos cursos jurídicos são profissionais com grande conhecimento do Direito, mas são deficientes de conhecimentos pedagógicos.

Mesmo aqueles profissionais que tiveram a oportunidade de realizar cursos de mestrado demonstram dificuldades nessa área, porque nem todos os programas de qualificação possuem em sua matriz curricular disciplina dedicada à formação ou didática de ensino superior, disciplina que pode suscitar importantes reflexões sobre a prática docente.

Muitos são os fatores que afetam e comprometem o ensino jurídico e a docência é considerada uma das mais graves, tanto pela falta de valorização quanto pela situação desassistida que envolve a classe. A devida valorização docente passa por várias vertentes, desde a financeira até a forma como os professores são tratados

nas instituições de ensino superior. Cabe salientar a posição de Alves (2007) sobre a questão:

A liberdade de expressão, a universalidade de idéias em grande parte são sufocadas pelas políticas administrativas de muitas instituições de ensino superior onde a distância entre o que descreve o projeto pedagógico e sua prática impõe medidas urgentes de resgate da carreira.

[...] A verdadeira transformação passa pelo amadurecimento de idéias, pela crítica reflexiva e pela ousadia, o perfil da universidade precisa ser mudado como ideal para a construção de um direito emancipativo capaz de formar profissionais mais comprometidos com a sociedade. (ALVES, 2007, p. 245)

Observa-se que o professor de Direito ainda não compreende sua responsabilidade perante a sociedade, nem tem noção de que “em toda ação docente encontra-se uma dimensão técnica, uma dimensão política e uma dimensão moral” (Rios *apud* Nalini, 2007, p. 289).

A dimensão técnica é a mais simples e de fácil compreensão, pois o domínio do conhecimento especializado é adquirido por quem exerce uma função meramente técnica. A dimensão política é inerente a todo cidadão brasileiro, em decorrência do modelo de democracia participativa trazido ao contexto a partir da Constituição de 1988. E, por fim, a dimensão ética, que é a mais importante, pois significa a redução do espaço meramente jurídico, para que a ética assuma a função de apaziguar/equilibrar os diferentes problemas jurídicos. Assim, entende-se que

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

O ambiente de ensino superior é local ideal para a análise crítica do conhecimento construído e para investigar a possibilidade de construção de novos conhecimentos a partir da atividade profissional exercida. Para isso, o docente deve levar em consideração que essa é apenas uma visão da realidade social e não significa que esta é a mais adequada ou correta.

Um dos fatores agravantes para conscientização da importância da profissionalização do magistério superior, é que não há homogeneidade entre profissionais do ensino do Direito no Brasil, pois, segundo Colaço (2006), o cenário atual, nas universidades públicas e privadas, apresenta grupos distintos de professores.

Em um primeiro conjunto, existem os profissionais que se dedicam exclusivamente ao ensino superior e dentro desse grupo encontramos aqueles que trabalham em mais de uma instituição, acarretando pouca disponibilidade para preparação de aulas, dedicação à pesquisa, extensão, formação e capacitação. Esses profissionais podem atuar, também, em regime de dedicação exclusiva em uma única instituição, com o tempo dividido em aulas e demais atividades administrativas, fato que acarreta a dificuldade de lecionarem sem vivenciar a prática diária do exercício do Direito.

Há, também, o grupo formado por profissionais professores que atuam no mercado de trabalho nas diversas profissões do Direito, como advogado, juiz, promotor, delegado e outros, e que, nesse caso, acabam encarando a docência como atividade secundária. Por vezes, em decorrência das várias atividades exercidas, acabam dispondo de pouco tempo para se dedicar à preparação de aula e à pesquisa e extensão, além da participação efetiva na instituição de ensino em que trabalham. No entanto, é essa múltipla experiência profissional que parece exercer o fascínio nos alunos, pois se entusiasma com a vivência prática do professor, mesmo que as aulas se tornem enfadonhas e resumidas a relatos pessoais.

A identidade do docente de direito não deve se basear apenas nas opções feitas no cotidiano profissional como se fossem únicas, mas, sim, deve buscar outras possibilidades para que o aluno possa discernir a melhor opção, com embasamento mais consistente.

Observa-se que é necessário, também, ao docente de Direito, criar uma nova postura em relação à dimensão de autoridade em sala de aula, não reproduzindo em sua atuação resquícios de posturas adquiridas em outras carreiras jurídicas, pois a docência comporta uma dimensão afetiva, solidária, que une aprendizes e professores em busca de objetivos comuns.

Outro fator relevante para efetivar a identidade do professor de Direito é o domínio de aspectos inerentes à atividade docente, como teorias, estudos, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem. Requer, ainda, para a construção dessa identidade, que o docente mantenha maior proximidade com a instituição onde leciona, para que exista a possibilidade de promover debates sobre as condições de ensino-aprendizagem e sua conseqüente melhoria. Segundo Carlini (2007, p. 338),

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

Mello (2007) entende que o desenvolvimento da profissão de docente universitário deve, necessariamente, iniciar pelo conhecimento da realidade educacional, promovendo um diagnóstico desta realidade e discutindo com seus pares uma proposta para ser colocada em ação, abrangendo, assim, toda coletividade docente.

Outro aspecto a ser considerado é o tempo dispendido nas atividades, pois requer o restabelecimento de objetivos, etapas e encaminhamentos para o trabalho com os problemas diagnosticados, a fim de transformá-los em metas.

Um ponto de destaque, para Mello (2007), é a busca de condições concretas para a efetivação das mudanças, contando com o apoio institucional e envolvendo a construção e a sistematização do coletivo que se pretende atender, desde que a adesão a este trabalho deve ser voluntária. Nesse contexto,

realça-se que o professor deve efetivamente dominar os conteúdos da disciplina que ministra, conhecendo de forma segura as ciências correlatas, tendo, portanto uma sólida formação técnico-científico. Deve igualmente, conhecer na prática seu ramo do conhecimento, o que permite fazer as devidas interseções entre a teoria e a prática (formação prática). Deve ser comprometido com sua missão, entendendo o processo educacional como no mínimo um pacto de solidariedade entre as gerações, dando uma visão própria de educação, do próprio homem e do mundo (formação política). Mas, como se não bastasse, o professor deve ter conhecimento pedagógico específico (formação pedagógica), porquanto a função primordial do professor é justamente fazer a mediação entre o conhecimento e seus alunos. Assim, somente com o conhecimento específico desta tão nobre atividade é que poderá vislumbrar um resultado seguramente positivo. Ser um bom professor, não é uma questão de dom, mas sim uma conjugação entre conhecimento, reflexões, práticas e ações, que resultam na aquisição de competências específicas e no desenvolvimento de habilidades necessárias (ASSIS, SOUZA E SOUZA JÚNIOR; 2004, p. 09).

Todos os fatores elencados são relevantes para o exercício da docência nos cursos jurídicos, mas não se pode deixar de citar a importância da dialogicidade no ensino, uma vez que ela permite que aos alunos agir e refletir sobre a ação realizada, diferente do ato de um refletir exclusivo do professor que indica um único caminho de raciocínio.

Martinez (2009, p. 27) aponta que o diálogo ganha importância ao permitir a liberdade de expressão, concedendo ação a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem, pois dialogar subsidia o refletir para a construção do entendimento de cada aluno. Não pode haver um questionamento sem diálogo, o monólogo é uma forma de dominação e imposição do conhecimento transmitido, sem questionamentos. Por isso,

dialogar no Ensino Jurídico é muito viável. Discutir teses doutrinárias, enfrentar jurisprudências conflitantes, questionar leis com base em princípios constitucionais, sugerir e investigar novas abordagens é algo acessível a qualquer professor aplicado. Tais instrumentos dialógicos podem e devem ser usados para permitir aos alunos a ação sobre o conhecimento. Não se trata de o próprio professor apresentar o questionamento e sua solução, trata-se de permitir ao aluno, individualmente ou em grupo, buscar a resolução do conflito cognitivo, constituindo uma solução voltada para a sociedade como um todo (MARTÍNEZ, 2009, p. 28).

A interação entre professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento das atividades de ensino dialógicas e, também, o primeiro passo para romper com a estrutura da educação bancária² do ensino jurídico. Essa ruptura está condicionada à mudança de abordagem do papel do professor em sala de aula, criando uma postura menos expositiva e mais orientadora.

É nítida a necessidade de o professor se envolver com a realidade pedagógica de seus alunos, acompanhando seu desenvolvimento e sua história educacional, transformando-se, assim, um marco no rompimento da velha escola jurídica das aulas magistrais ou expositivas. Essa postura resulta em um processo mais democrático e dialógico, no qual o professor deixa de ser o operador do Direito que nas suas horas vagas ministra aulas.

Nesse contexto, cabe destacar o que escreve Ferreira Sobrinho (1997, p. 25):

O pior, entretanto, não reside no fato de o professor ter outra atividade profissional extra-universidade mas sim no fato de brincar de ser professor; não prepara aula, não pesquisa, não sabe o que está acontecendo no campo doutrinário. Enfim, não tem compromisso com o trabalho docente. Ministra aulas como se fosse, no íntimo, disputar uma partida de pôquer.

Martinez (2009) expõe que o professor dos cursos jurídicos “tem o dever de garantir à maior parte dos alunos o acesso eficaz ao conhecimento proposto no conteúdo programático, alicerçado na realidade existencial do grupo” (p. 35).

O professor de cursos jurídicos precisa adotar a organização como premissa para realização de boas aulas, pois ela se inicia na preparação do conteúdo programático que será ministrado ao longo do ano, dividindo por semestres, bimestres, mês, aula, finalizando com o *feedback* reprogramático das avaliações realizadas, que servem de parâmetro para verificar o rendimento dos alunos, revelando, ao fundo, seu trabalho como educador.

² Freire (2005, p. 67) explica que a educação bancária consiste no ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Sob esse modelo, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Nesse contexto, nota-se a necessidade de um estudo interdisciplinar no ensino jurídico, fato antevisto já na década de setenta, mas que possui entraves para sua aplicação até os dias atuais. Entretanto, uma abordagem efetivamente interdisciplinar no ensino jurídico, possibilitaria uma integração com os conhecimentos de outros ramos do saber científico que auxiliariam a investigação do Direito em face de sua aplicação social.

Logo, pode-se afirmar que a construção de uma identidade docente, para o professor dos cursos jurídicos, é de suma importância para que a formação do aluno de Direito seja mais crítica e, conseqüentemente, que este aluno esteja preparado para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Essa identidade se constrói e reconstrói no dia-a-dia a partir de experiências pessoais e coletivas vividas e refletidas, exigindo, para isso, muito trabalho, estudo, ação, reflexão sobre a ação e novas ações a partir disso.

3.3. Pedagogia no Ensino Jurídico

O conhecimento tornou-se “moeda de alto valor” (SANCHES, 2009, p.193) na sociedade contemporânea e, nesse contexto, os cursos jurídicos podem e devem ser considerados importantes meio para promover a melhoria na qualidade de vida dos cidadãos, ao permitir que grupos marginalizados possam ter acesso a níveis mais altos de educação.

A inserção de novos grupos, antes marginalizados, apesar de ainda pouco expressivos, permitem a concretização de uma diversidade cultural diferente do quadro anteriormente conhecido, abrindo, assim, caminhos para que aconteça a democratização do ensino superior. Esse fato traz como consequência a participação consciente e ativa dos novos profissionais nos processos decisivos da nação.

Galuppo e Faleiros (2008, p. 4634) tecem algumas considerações sobre problemas referentes ao ensino jurídico que exigem maior reflexão:

a) O Direito vem sendo ensinado na perspectiva de uma atividade neutra, sem levar em conta o fato de que a educação em todas as áreas do conhecimento está envolta numa gama de relações de dominação e subordinação que não podem desconsideradas;

b) Diante do neoliberalismo e pela ótica do capital, a formação dada aos estudantes vem sendo vista apenas como produto;

c) Não se tem visto um compromisso dos cursos jurídicos nos avanços da ciência por não priorizarem a pesquisa e ignorarem inovações metodológicas;

d) Os currículos das Faculdades de Direito, na sua maioria, apresentam-se erigidos sobre uma grade curricular voltada à formação tecnicista e são centrados no positivismo normativista;

e) O discurso proferido nas Faculdades de Direito não se coaduna com a prática, resultando na formação imperfeita do aluno, não lhe permitindo atender às necessidades sociais ou mesmo jurídicas da sociedade.

A sociedade contemporânea, por sua complexidade, espera que os cursos jurídicos tenham um papel fundamental na sociedade, ampliando suas funções que vão desde a formação de bacharéis, que poderão exercer atividades profissionais tanto no âmbito público como privado, como nas mais diversas áreas jurídicas. Por isso, é essencial o aprimoramento dos cursos de Direito, uma vez que somente o ensino de leis e códigos não são suficientes para acompanhar as mudanças sociais.

O ensino jurídico foi caracterizado, desde o seu surgimento, pela prática manualesca, por um ensino que não provoca enfrentamento dos conflitos sociais, mas que fica apegado a códigos e manuais. Esse tipo de ensino está arraigado nos cursos de Direito, nos quais o professor transmite seu conhecimento e o aluno simplesmente assimila e o reproduz, não havendo exercícios que favoreçam a crítica ou as discussões e, destaque-se, em algumas vezes, nem possuem conexão com a realidade.

A educação bancária citada por Paulo Freire é tema recorrente quando se trata do ensino jurídico, visto que continua presente no contexto atual, no qual o

procedimento metodológico de ensino utilizado privilegia somente o ato de repetição e memorização do conteúdo ensinado. Seguindo esta linha de raciocínio, o professor, normalmente por meio de aulas expositivas, deposita na cabeça do aluno conceitos que poderão ser cobrados em possíveis provas, quando, então, o professor irá receber o extrato daquilo que foi depositado (MARTÍNEZ, 2009, p. 17).

Salvo exceções, a prática docente nos cursos de Direito é resultado da visão tradicional positivo-normativista, enquanto paradigma constitutivo do método de ensino. Segundo esse pensamento, um texto normativo é um documento unívoco, dentro de um sistema autônomo pleno, lógico e recortado dentro do sistema social, cabendo apenas determinar-lhe o sentido real com fundamento no entendimento dos respectivos conceitos, termos e enunciados normativos. Sobre esse assunto, ponderam Galuppo e Faleiros (2009, p. 4632-4633) que

os cursos de direito (com exceção de alguns, é claro) parecem restringir-se a transmitir conhecimento e não produzi-lo. Parecem não terem agregado aos seus currículos a pesquisa, a investigação, os experimentos, que afinal de contas são os que possibilitam um conhecimento sistemático, útil e cooperativo. Trata-se de pedagogia tecnicista preocupada apenas em formar indivíduos eficientes e capazes de contribuir para o aumento da produtividade da sociedade.

Ao utilizar este método como forma de ensino, uma de suas conseqüências fundamentais é a de que todo o Direito pode ser ensinado se os conhecimentos forem transmitidos baseados em premissas básicas do sistema.

As funções crítico-reflexivas, tão importantes para a formação do estudante, são deixadas à categoria de disciplinas introdutórias nos currículos das faculdades, predominando, de forma desproporcional, as disciplinas cuja função é menos a de formar os alunos e mais a de lhes informar. Essa prática estereotipada e padronizada sobre a linguagem necessária ao aprendizado da dogmática faz com que o direito pareça (para o estudante) como uma série de dados sem vinculação entre si e sem vinculação com os outros ramos do conhecimento e da sociedade mesma, observa Galuppo, Faleiros, (2009). Parece, ainda,

que a sociedade brasileira, de modo geral, se habituou a pensar que o ensino de direito é um ensino de leis e, nessa medida, também absorveu sem maior discussão o fato de que advogados, juízes, promotores de justiça, delegados e outros profissionais da área jurídica são os profissionais mais indicados para serem os professores de direito, porque prevalece o pressuposto de que quem sabe fazer, sabe ensinar (CARLINI, 2008, p. 329).

Para Mizukami *apud* Martínez (2009), nessa abordagem tradicional do processo de ensino, o homem (aluno) é tido como um “receptor passivo até que, repleto de informações necessárias, pode repetí-las a outros que ainda não as possuam” (p. 17).

A percepção de ainda prevalecer a educação bancária no ensino jurídico é tema a ser tratado com seriedade, pois se denota tal situação em decorrência do excesso de teoria que norteia a seara jurídica. Nesse sentido, Martínez (2009) mostra que já em 1907 o jurista Aurelino Leal publicou a obra intitulada *A Reforma do Ensino Jurídico no Brasil*, onde já apontava com precisão a importância do ensino voltado para as realidades práticas, sendo contra o teorismo e o verbalismo excessivos.

O ensino jurídico necessita de realidades práticas não somente no sentido técnico-processual, mas, também, no sentido de prática de idéias, de crítica, de construção de novos conhecimentos em face da realidade social, como bem coloca Rays *apud* Martínez (2009, p. 18), a teoria consiste num “conhecimento que funcionou como um ‘guia’ para a ação. A prática é a ação, a produção. É toda ação do homem transformando o real, transformação essa que pode ser, por exemplo, a negação da própria teoria”.

Esse é o tipo de ação que falta no ensino jurídico, mas questionar e negar a legitimidade das estruturas jurídicas seculares não é algo possível na atual estrutura didática do Direito, pois o ensino tradicional meramente expositivo não abre espaço para questionamento ao aluno. Como já se afirmou, essa prática acaba, apenas, por reforçar a realidade teórica demonstrada pelo professor, mesmo que este apresente uma visão diferente da apresentada. Porém, memorizar e repetir são as únicas opções oferecidas ao aluno, visto que será somente esse tipo de atividade mental cobrado na forma coativa de avaliações.

Tais evidências indicam a possibilidade de aparecer falhas latentes na estrutura didático-pedagógica do ensino jurídico, mesmo com as reformas realizadas até o momento. Não ocorreu, ainda, uma mudança drástica à prática tradicional de aulas expositivas do professor em sala de aula.

O que se observa nas propostas atuais para elaboração das Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, realizada por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), a partir das indicações fornecidas pelo Parecer 776/97 da Câmara da Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) e pelo Edital 4/97 da SESu/MEC, são perfis de competências e habilidades desejados dos formandos, sem, contudo, determinar como se dará a prática dessas em sala de aula (MARTÍNEZ, 2009, p. 19).

Manter aulas expositivas como procedimento didático-pedagógico restringe o ensino jurídico à mera educação bancária, impedindo mudanças significativas e fortalecendo esse ensino massificador vinculado às tradicionais aulas magistrais, nas quais os professores costumam falar para classes silenciosas que se limitam a anotar o que ouvem.

Cabe, aqui, destacar o posicionamento de Libâneo (1994, p. 177) sobre o assunto:

A idéia mais comum que nos vem à mente quando se fala de 'aula' é a de um professor expondo um tema perante uma classe silenciosa. É a conhecida aula expositiva, tão criticada por todos e, apesar disso, amplamente empregada nas nossas escolas.

A estruturação secular do ensino jurídico que é praticada até a atualidade tem como característica a opressão imposta pela ordem jurídica liberal ou neoliberal. Assim, o controle social existe desde a época do manifesto libertário de Aurelino Leal no início do século. Essa situação foi agravada com o passar do tempo pela massificação cultural e, assim, o ciclo de opressão social se mantém e se alimenta dos novos operadores do Direito que são moldados pelo ensino jurídico de repetição de leis e códigos.

Pela breve análise no sentido de buscar respostas na trajetória da consolidação do ensino jurídico no Brasil, pôde-se notar que por trás do dogmatismo excessivo, está a adoção de um ensino mais preocupado em atender aos interesses políticos do Estado do que, propriamente, desenvolver a consolidação de uma cultura jurídico-intelectual no Brasil.

Nesse sentido, Streck (2007, p. 64), explana:

o professor fala em códigos e o aluno aprende (quando aprende) em códigos. Esta razão, somada ao despreparo metodológico dos docentes (o conhecimento jurídico tradicional é um conhecimento dogmático e suas referências de verdade são ideológicas e não metodológicas), explica porque a pesquisa jurídica nas faculdades de Direito, na graduação e na pós-graduação, é exclusivamente bibliográfica e legalista, tal como é a jurisprudência de nossos Tribunais.

Modificar tal situação não implica apenas discussão acadêmica pela adoção de novos métodos pedagógicos, entretanto, é também uma questão de eficácia estrutural dos cursos de Direito e da justiça no Brasil. Felix *apud* Martínez (2009) chega a esse entendimento em uma de suas três conclusões possíveis sobre o Levantamento das Condições dos Cursos Jurídicos no Brasil em 1992. Para o autor, “as soluções mais eficazes terão origem no ponto de produção, ou seja, no âmbito das faculdades e do corpo docente; isto implica uma luta pela incorporação de novo conteúdo e métodos de ensino por parte dos profissionais envolvidos” (FELIX *apud* MARTÍNEZ, 2009, p. 23)

No sentido de se voltar para a formação do perfil do profissional do Direito, Lôbo (1997, p. 59), entende que:

A grande dificuldade que todos enfrentamos é a investigação objetiva do perfil do profissional do Direito, destinatário dos cursos jurídicos. O primeiro passo é identificá-lo como é, na atualidade... O segundo e mais difícil passo é projetar o profissional do futuro, na sociedade em mudanças, com demandas diferenciadas. O desafio é grandioso, mas há que ser enfrentado, sob pena de os cursos jurídicos caírem mais uma vez em preocupante distanciamento de seus conteúdos e práticas pedagógicas das realidades sociais.

Falar em mudanças no ensino jurídico é falar sobre um conjunto de ações que devem abranger diferentes instâncias, pois o bacharel precisa de uma formação

humanística que alie saberes fundamentais com profissionalizantes, de forma multi e transdisciplinar, para que possa enfrentar os conflitos sociais tendo em vista ideais de solidariedade social e democracia.

Se o modelo adotado pelo ensino jurídico brasileiro é tradicional, autoritário e legalista, então, para que as mudanças ocorram nesse sistema é preciso adotar uma postura mais investigativa e reflexiva. Esse tipo de postura acrítica é adotado porque os praticantes do ensino do Direito não vivenciaram, em sua formação, experiências que tivessem favorecido a prática de exercícios reflexivos e críticos.

Segundo Sanches (2009),

Ter consciência de que os egressos dos cursos de Direito poderão ser os atores principais nos processos de transformações, atendendo às necessidades para a promoção da cidadania e do desenvolvimento social, econômico e científico é um dos principais passos para promover mudanças significativas no contexto histórico que vivemos (SANCHES, 2009, p.196).

Atualmente, os cursos jurídicos procuram fazer uma organização didático-pedagógica com o intuito de recuperar a proposta de formação humanística para os bacharéis em Direito, de modo que os formandos possam ter uma visão mais ampliada para além de questões individuais, atingindo, também, os direitos coletivos e difusos.

O ensino tradicional, aplicado aos cursos de Direito e orientado pelos direitos individuais, pautado no modelo liberal-individualista, vem se mostrando ultrapassado e, ainda mais, não atende às necessidades sociais.

Os projetos pedagógicos dos cursos de Direito devem estar comprometidos com a formação de cidadãos, de modo que seus formandos construam, ao longo dos cursos, ideais de justiça, que objetivem qualidade de vida para todos, tendo consciência de seu papel social no sentido de minimizar as desigualdades de todo o gênero.

Muitos dos dirigentes das instituições superiores já compreendem a necessidade de incentivar a capacitação dos seus profissionais, tanto no sentido da aquisição de novas habilidades como o aperfeiçoamento didático do seu corpo docente. Isso ocorre devido à necessidade constante de inovar e ampliar os conhecimentos didático-pedagógicos.

Outro fator de grande relevância é a revalorização do magistério, compreendendo que a formação continuada é de suma importância, também, para sua recuperação salarial. Por isso,

é chegado o momento de voltarmos a ser aprendizes, de investirmos numa educação para os educadores, de aprendermos a ensinar. Aprender e ensinar são atividades muito próximas, porém distintas. Ninguém pode aprender pelo outro, tampouco pode-se obrigar alguém a aprender, só se aprende o que se deseja aprender (COLAÇO, 2006, p. 25).

Ainda, seguindo o raciocínio de Colaço (2006), é interessante destacar que este ensino-aprendizagem é um desafio individual e coletivo. Individual porque deve partir da vontade interna e da necessidade de cada docente, e coletivo porque deve haver um esforço institucional de realizar ações plurais que facilitem o diálogo e a reflexão sobre a ação pedagógica.

Logo, o ensino jurídico, ao buscar mudanças produzindo conhecimentos de forma crítica e reflexiva, está caminhando para transformar o homem e, conseqüentemente, o mundo ao seu redor. Desse modo,

pensar o direito como possibilidade de transformações é pensar o direito capaz de observar e analisar os problemas sociais em busca de alternativas para combater a exploração e a exclusão social e essa ação não cabia no direito observado pelos principais sujeitos do cenário nacional (SANCHES, 2009, p.198).

Essas questões apontam para a necessidade da construção de uma consciência que os docentes dos cursos jurídicos precisam obter sobre sua atuação enquanto profissionais da educação. Ao adotar procedimentos metodológicos que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem no ensino do Direito, com base nos direitos humanos e na efetividade dos direitos constitucionais, esses profissionais podem evitar que os referidos cursos continuem inoperantes em relação às demandas contemporâneas.

3.4. Legislação Educacional e Capacitação Docente

O professor de educação básica é formado no curso de habilitação ao magistério. Já o docente para a educação superior deve freqüentar os cursos de pós-graduação, de preferência, segundo a Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9.394/96, cursos de Mestrado e Doutorado. Nessas oportunidades, poderá trabalhar por meio de um conjunto de disciplinas dispostas com objetivos a uma unidade teórico-metodológica do curso.

Para a educação básica, o professor recebe formação teórico-científica e técnico-prática, na qual o conhecimento se prende à formação acadêmica específica das disciplinas em que este docente pretende se especializar e, também, em formação pedagógica, visando adquirir conhecimentos que contribuam para a atuação específica na docência.

Em relação à formação pedagógica do professor nos cursos de Direito é preciso fazer uma análise do papel institucional na formação docente, embora, atualmente, essa conscientização se resuma a cada indivíduo ou, no máximo, ao âmbito de algumas instituições comprometidas com os propósitos institucionais e educacionais.

A Lei de 1827, que implantou os cursos jurídicos no Brasil, em seu artigo 2º determinava que, para a regência das cadeiras do primeiro ao quinto ano do curso de direito, o governo nomearia nove lentes³ proprietários e cinco lentes substitutos. Estabelecia, ainda, que os lentes proprietários teriam o mesmo ordenado e as mesmas honras dos desembargadores.

Quanto à atuação do docente, o texto de lei especificava que os lentes escolheriam os compêndios de sua profissão ou deveriam arranjar-los quando não existissem, desde que as doutrinas estivessem condizentes com o sistema jurado pela nação. Os compêndios, conforme a mesma lei, depois de aceitos pela congregação, serviriam interinamente. Depois de aprovados pela Assembléia Geral, o governo faria

³ Lente, segundo Dicionário Aurélio, é professor de escola superior ou secundária.

imprimir e os forneceria às escolas, cabendo aos autores o privilégio do direito autoral por dez anos.

O Decreto de 7 de novembro de 1831 manteve a disposição relativa à escolha dos compêndios por parte dos lentes, exigindo a aprovação da Assembléia Geral para uso daqueles selecionados ou compostos pelos docentes.

No Decreto Regulamentar do Curso de Direito n. 1.386, de 28 de abril de 1854, o artigo 72 estipulava premiação para os professores ou qualquer pessoa que compusesse compêndios ou obras para uso nas aulas, assim como para aqueles que melhor traduzissem os compêndios e as obras publicadas em língua estrangeira.

Em 1865, o Decreto n.º 3.454, em seu artigo 16, determinava que competia à congregação exercer a inspeção científica da faculdade no tocante ao sistema e método de ensino, aos livros e compêndios seguidos nas aulas. No mesmo decreto, constava no artigo 92 que os lentes deveriam se abster totalmente de propagar doutrinas subversivas ou perigosas, sem, no entanto, caracterizar o que seriam essas doutrinas.

Com a implantação dos cursos superiores livres pelo Decreto nº. 7.247 de 1879, os alunos ficaram desobrigados de aulas, lições e sabatinas. Em compensação, os professores catedráticos e substitutos passariam a ser contratados por meio de concurso.

Em 1882, o Parecer de Rui Barbosa sobre a instituição pública, que antecedeu o Projeto de Lei nº. 64, tocava diretamente no ensino de Direito ao propor que se substituísse a orientação ideológica, abstrata e hipotética que norteava esse ensino para que, em seu lugar, se adotasse uma orientação apoiada em métodos empíricos de vocação científica. Esse parecer

de Rui Barbosa é considerado um dos mais importantes documentos legais da história do direito. Defendia que a liberdade universitária não se confundia com o relaxo ou com a falta de seriedade na educação. Como forma de coibir os abusos e evitar os excessos Rui Barbosa propunha que os programas de cada disciplina deveriam ser organizados por lições, que os professores não

poderiam encerrar as aulas antes de cumprir os programas e que fossem jubilados se durante dois anos seguidos não conseguissem cumprir o programa do curso (CARLINI, 2007, p. 326).

Com maior ou menor intensidade, a idéia de freqüência livre esteve presente nos cursos jurídicos até o período republicano, com variações como aquela introduzida por Carlos Maximiliano, que impunha a realização de exames de aprovação em primeira e segunda época e estabelecia a necessidade de o aluno alcançar médias anuais.

O Decreto nº. 11.530, de 1915, de autoria de Carlos Maximiliano, determinava que o quadro docente fosse composto por professores, catedráticos, honorários e livre-docentes. Entre as principais atribuições dos professores destacavam-se a regência efetiva da cadeira, a elaboração dos programas de seu curso, a indicação de assistentes e a obrigação de ensinar toda a matéria constante do programa.

Em 11 de abril de 1931, o Decreto nº. 19.852, de Francisco Campos, trazia na Exposição de Motivos referência direta à necessidade de formação de professores para os cursos de Direito. Francisco Campos observa, naquele documento, que tais cursos continham excesso de disciplinas e os professores não tinham preparo didático para exercer suas funções. O Decreto determinava, ainda, no artigo 77, que a congregação dos institutos universitários tinha poderes para rever a formação do quadro docente a cada cinco anos, excluindo aqueles que não tivessem atividade eficiente no ensino ou não tivessem publicado trabalho com valor doutrinário, de observação pessoal ou de pesquisa.

Também é do Decreto de Francisco Campos a orientação para reduzir, ao mínimo, as aulas na forma de palestras e conferências, viabilizando trabalhos práticos que permitissem aos alunos aprender observando, fazendo e praticando. Nesse sentido,

embora a Reforma Francisco Campos tenha sido marcada por modificação no currículo dos cursos de direito no Brasil, é importante constatar que ela trouxe uma importante reflexão sobre a necessidade de formação de professores para os cursos de direito. Propunha ainda a criação de doutorado para nele serem

realizados estudos de alta cultura, conforme denominação original do texto, que seriam diferentes dos estudos entendidos como necessários àqueles que iriam se dedicar à prática do direito (CARLINI, 2007, p. 327).

Em 19 de março de 1932, o Decreto nº. 3.810 criou a Universidade do Distrito Federal, trazendo uma proposta pedagógica bem diferenciada para os cursos de Direito no Brasil. A instrução nº. 1, de 12 de junho de 1935, de Anísio Teixeira, então reitor da Universidade do Distrito Federal, sugeria a criação de um centro de estudos de Economia e de Direito que seria, a um só tempo, um centro de documentação e formação de professores.

Bastos *apud* Carlini (2007, p.327) considera essa proposta totalmente inovadora no Brasil, pois “procurava romper com o quadro universitário oligárquico, comprometido com os parâmetros tradicionais de ensino e organização econômica”. Diz ainda o mesmo autor:

Ainda que o projeto da Universidade de Brasília não tenha sido implementado inteiramente, sobretudo em razão das sucessivas crises institucionais e políticas vivenciadas pela universidade, em especial no período de ditadura militar, é correto afirmar que ele se constituiu em importante contribuição, em especial para a construção da crítica a atuação docente nos cursos de direito e para a proposta de uma nova prática docente (CARLINI, 2007, p. 328).

De acordo com a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu art. 65⁴ é exigida a obrigatoriedade da prática de ensino, de no mínimo, trezentas horas na formação docente para o ensino de outros graus, excluindo a educação superior. Já no art. 65 dessa mesma lei, há referência à preparação ao exercício do magistério superior que “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a legislação educacional brasileira procurou incentivar soluções com a intenção de capacitar os futuros professores de ensino superior.

⁴ Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Referente aos cursos de pós-graduação *lato sensu* de aperfeiçoamento e especialização para o magistério superior foi implementada a Resolução nº 12/83 que estipulava a duração mínima de trezentos e sessenta horas para curso superior, mas que no mínimo sessenta horas fossem dedicadas a disciplinas de formação didático-pedagógica.

Porém, essa Resolução foi revogada e a mais recente, a Resolução n 01 de 2001, que regula as normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu* não faz menção à obrigatoriedade das disciplinas de formação didático-pedagógicas. Nesse sentido, Colaço (2006, p. 28), entende que houve “um retrocesso na legislação referente à capacitação docente na pós-graduação”.

Apesar disso, muitos cursos de pós-graduação oferecem em seus currículos, como obrigatórias, disciplinas voltadas às questões didático-pedagógicas do ensino superior e, dependendo do curso, são variadas as nomenclaturas para as referidas disciplinas, como Metodologia do Ensino Superior, Didática do Ensino Superior, Fundamentos e Metodologia do Ensino Superior, entre outras.

Em relação aos conteúdos, também há uma variação quanto à área de conhecimento, pois há assuntos específicos a serem tratados, como demonstra Colaço (2006) ao citar, por exemplo, os aspectos da história da educação, da filosofia da educação, das teorias da educação, da legislação educacional, do planejamento de ensino, das técnicas de ensino, da avaliação do processo ensino-aprendizagem (do corpo discente e do corpo docente) e da relação professor-aluno.

Os pós-graduandos da atualidade, no Brasil, independente da sua área de atuação, têm a oportunidade de conhecer essas questões e se conscientizar de sua responsabilidade na profissionalização da docência jurídica, contribuindo, assim, para o ensino superior de um modo geral, trazendo benefícios não só para professores, como para alunos e até para as instituições.

A Portaria MEC nº. 1.886, de 30 de dezembro de 1994, significou um marco divisório para o ensino jurídico brasileiro, até porque influenciou para que fossem viabilizadas mudanças no ensino do direito. As suas normas foram disponibilizadas de

forma aberta e direta, o que favoreceu sua aplicação, sendo possível otimizá-las e adequá-las conforme a realidade de cada curso jurídico, todavia, objetivando sempre a qualidade do ensino ofertado.

Furtado (2006), com base na referida portaria, enumera as realizações conquistadas pelo ensino jurídico de qualidade:

- 1) integralização do curso jurídico no mínimo em 05 anos;
- 2) Igualdade de padrão de desempenho e qualidade entre cursos diurnos e noturnos;
- 3) Desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão de forma integrativa nos Cursos Jurídicos;
- 4) Atividades Complementares (correspondente a 10% da carga horária total dos Cursos Jurídicos), incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno;
- 5) Acervo bibliográfico atualizado (no mínimo dez mil volumes) além de periódicos contendo jurisprudência, doutrina e legislação.

Pela primeira vez, foi instituída a obrigatoriedade de apresentação e defesa de trabalho de conclusão de curso perante uma banca examinadora e, também, a necessidade de integração das instituições de ensino superior, alunos e professores, junto à sociedade, utilizando para isso a implantação dos Núcleos de Prática Jurídica e de convênios firmados com as entidades públicas e privadas.

A Portaria nº. 1.886/94, em seu art. 3^o⁵ determinou, ainda, que as Universidades devem investir, também, nas atividades de ensino, pesquisa e extensão

⁵ Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de Ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

e, em seu artigo subsequente⁶, complementava este mesmo propósito em busca de melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem.

Sobretudo com o advento da Portaria n. 1.886/94 a formação do professor de Direito, pelo menos em linhas gerais, veio a ser objeto de algumas discussões, ainda que isoladas, tímidas, e sem a mesma preocupação que recebera o Ensino Jurídico. Limitou-se o problema da formação docente à mera necessidade de titulação acadêmica: ser mestre e/ou doutor parecia suficiente. Por outro lado, para superação das práticas pedagógicas conservadoras, estimulou-se o diálogo crítico, construtivo e mediador entre professor e alunos, fomentando-se a necessidade de ajustar a relação ensino-aprendizagem não somente à realidade deste novo mundo, calcado em informações imediatas, de feição profundamente tecnológica, sujeito às transformações mais dinâmicas e globais, porém igualmente aos valores da sociedade pluralista, assentada nos princípios que alicerçam o *Estado Democrático de Direito* recepcionado na Constituição Federal vigente (FURTADO, 2006).

Passou-se a discutir os problemas que afligem o ensino jurídico no sentido de que este viesse a ser produzido e socializado em parâmetros científicos e verdadeiramente úteis à sociedade, possibilitando a promoção de uma educação jurídica consciente, crítica, aberta, ampla e ética.

Entretanto, quanto à formação docente, especificamente, perdurou o alheamento acerca desse profissional, como se o domínio de conteúdo e a titulação fossem suficientes para a efetivação dessas novas diretrizes curriculares no contexto de mudanças e de novos paradigmas.

A referente Portaria foi revogada pela Resolução nº 9, publicada em 29 de setembro de 2004, na qual constam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. As portarias até então vigentes eram deliberadas pelo próprio Ministério da Educação e dos Desportos, no uso das atribuições do Conselho Nacional, logo a Resolução nº 9 foi emanada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Superior (CES).

⁶ Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, crédito ou outro), serão destinados cinco a dez por cento da carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno.

A Resolução nº 9 estabelece que os cursos de Graduação em Direito se expressam em seu projeto pedagógico e devem abranger o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta e a duração do curso.

As portarias nº. 1886, de 1994 e a Resolução nº. 9, de 29 de setembro de 2004, são documentos que regulamentam os cursos de Direito no Brasil, mas não trouxeram nenhuma contribuição significativa para a questão didática dos cursos. Desse modo, as portarias nada sinalizaram no sentido de que é importante a formação de professores de direito, a capacitação de professores em serviço, para que possam compreender com maior amplitude as características e possibilidades da atuação docente.

A Resolução nº 9, em seu artigo 3º⁷, estabelece o perfil desejado do formando, destacando a formação geral e humanística. O curso de Direito não deve se ater em proporcionar, exclusivamente, uma formação técnica jurídica, mas uma formação completa, no sentido de preparar o aluno, também, para a vida. Desse modo, evita-se o cunho puramente tecnicista do curso de Direito, atribuindo preferência a um ensino antidogmático, antipositivista, pluralista, democrático e desfragmentado.

Essa resolução aborda alguns dos objetivos do curso de Direito, como contribuir na formação de um aluno com capacidade de análise e domínio de conceitos e da terminologia jurídica e adaptada argumentação, além da capacidade de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais. Outra qualidade esperada do estudante do direito é a visão crítica, um aluno que pense e reflita sobre os fatos concretos. E, por fim, lembra Almeida Júnior (2007), o curso de Direito deve fomentar a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica.

⁷ 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 (*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 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.

Logo, o professor não pode desempenhar o papel de senhor do conhecimento e transmitir apenas aquilo que lhe aprouver, adotando uma determinada corrente doutrinária e deixando de levar em consideração as teorias dos demais doutrinadores. O docente deve evitar levar ao conhecimento dos alunos apenas aquilo que considera verdade absoluta, mas tentar agregar experiência e conhecimento, fazendo com que os estudantes possam ter o perfil idealizado pela referida resolução, além de construir cidadãos conscientes.

4. CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA O PROFESSOR DE DIREITO

Na educação como um todo, o professor é o agente que mais influencia a aprendizagem dos alunos. No ensino universitário, o docente assume o papel de orientador, por meio do qual tenta despertar a consciência crítica e reflexiva do discente, incentivando a criatividade e a pesquisa. No entanto, essa tarefa exige dele uma postura de proximidade e empatia, que pode estimular reflexões e debates e, assim, elevar e aproveitar o potencial do acadêmico.

Dessa forma, a profissionalização docente constitui-se uma ação em constante evolução e reformulação, que busca acompanhar a evolução dos contextos históricos nos quais estão inseridos os processos de ensino-aprendizagem. Assim sendo, cabe ao professor assumir um papel de incentivador da modificação da realidade universitária. Para isso, é fundamental modificar a imagem do ser “detentor de verdades” para adotar a postura de orientador, mesmo que o acadêmico busque no professor universitário a postura de seus professores de ensino médio e fundamental.

4.1. Consciência docente do professor dos cursos de Direito

Nos cursos de Direito, observa-se que muitos dos professores são profissionais que exercem dupla jornada de trabalho, tais como magistrados, advogados, promotores de justiça, procuradores, delegados, dentre outras profissões jurídicas, além da atribuição de docente.

Pesquisas apontam que o corpo docente dos cursos de Direito é composto por 90% de juristas, dos quais apenas 10% possuem formação, também, na área pedagógica. De um modo geral, esses professores encaram com naturalidade a evidência de que ensinam Direito por meio da transmissão de conteúdos que aprenderam, sem ter, de fato, aprendido a ensinar, aponta Mello (2007).

Segundo dados do Instituto Nacional de Pesquisas de Educação (INEP), em abril de 2007 já existiam mais de mil cursos de Direito em todo o país, com currículos e metodologias de ensino-aprendizagem bastante semelhantes, qual seja, pautados na transmissão de conhecimento do professor para o aluno por meio de aulas expositivas não dialogadas.

Conforme a proposta política de retratação do Estado, a maioria dos cursos de Direito no Brasil são ministrados em escolares particulares. Na medida em que o Estado não cumpre satisfatoriamente seu papel de proporcionar vagas suficientes para atender toda a demanda, os cursos de Direito do ensino privado permitem maior democratização do acesso ao ensino superior.

No ensino privado, o professor ministra aulas conforme sua disponibilidade de tempo e, habitualmente, possui outra atividade como principal, por exemplo: advocacia, magistratura, ministério público, defensoria pública, dentre outras.

Nas escolas privadas de direito os professores, na maioria das vezes, são contratados como horistas, o que dificulta a realização de tarefas de atividades preparatórias ou complementares ao trabalho docente de sala de aula. Já nas escolas de direito de ensino público essa realidade também ocorre, mas em menor proporção, pois existem professores que se dedicam exclusivamente à docência.

As escolas públicas asseguram a uma parte do seu quadro funcional o regime de dedicação exclusiva à docência e, conseqüentemente, à pesquisa. No entanto, também nas escolas públicas é possível encontrar professores com carreiras jurídicas paralelas à docência, que remuneram melhor que a carreira docente.

Por meio do exposto, percebe-se que o exercício da docência é colocado em segundo plano, haja vista o profissional dedicar-se com maior empenho à carreira jurídica, não dispondo de tempo adequado para a preparação de aulas e avaliações, para pesquisas ou estudos de novas propostas didáticas diferenciadas para serem aplicadas em sala de aula. Sobre esse aspecto, entende-se que

o ingresso na docência nos cursos de direito em instituições privadas quase sempre é resultado de um convite formulado pelo coordenador ou diretor do

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

A sociedade brasileira, de modo geral, acostumou-se a pensar em um ensino de Direito baseado no ensino de leis, como também, a compreender docentes do curso de direito com outras profissões da área jurídica, consideradas ideais para a atuação docente. Os próprios alunos esperam que seus professores já tenham uma carreira jurídica consolidada, como se isso convalidasse sua qualidade de educador.

Torna-se usual utilizar, em sala de aula, exemplos vivenciados nas carreiras jurídicas de seus professores, pois isso, o fato de o professor atuar em outras áreas jurídicas parece ter-se tornado, para a maioria dos alunos, o fio condutor capaz de suprir as eventuais deficiências dos docentes, por unir teoria e prática.

Entretanto, essa prática docente apresenta um aspecto bastante negativo a ser observado, pois ao exemplificar casos relacionados à suas carreiras jurídicas, o professor apresenta somente sua versão (ou sua solução) para resolver determinado problema, impedindo que o aluno conheça outras formas/versões e desenvolva sua própria argumentação. Nesse sentido,

a vivência como profissional de carreira jurídica se adéqua perfeitamente ao modelo de ensino de direito que se pratica com habitualidade no Brasil, modelo que privilegia a dogmática jurídica e não o estudo dos fenômenos sociais e sua repercussão na sociedade. O ensino do direito se faz com muita frequência, a partir do estudo da lei e, nessa perspectiva, nada melhor que um docente que conheça a lei e os casos em que ela pode ser aplicada (CARLINI, 2007, p. 330).

A docência pressupõe, também, que exista uma comunicação entre o professor e o aluno, diferente de qualquer relação estipulada em outra carreira jurídica, pois a prática docente engloba uma dimensão de cordialidade, humanismo, cooperação mútua entre professor e aluno, além de colaboração recíproca, compreensão, respeito e afeto.

Segundo Mello (2007, p. 64), o fato de o docente ter pouca consciência do papel que representa (ser professor) traz ao menos duas conseqüências:

- a) baixo desempenho dos sujeitos da aprendizagem, que melhor apoiados e orientados poderiam produzir melhores resultados;

- b) utilização, pelo professor, no seu dia-a-dia, de atitudes e idéias nas quais não acredita realmente ou que não gostaria de reproduzir.

Para que as instituições possam construir um corpo docente comprometido com a política acadêmica adotada não basta que sejam profissionais titulados, mas sim profissionais com um bom desempenho, que consigam empregar técnicas e dinâmicas metodológicas interativas com os alunos. Nesse contexto, a sala de aula não pode ser um lugar de narração e sim um palco de debates, afirma Mello (2007), em cujo espaço privilegiar-se-á a formação do raciocínio, da participação, da reflexão e da crítica.

Diante dessa constatação, nota-se a importância de criar uma identidade docente para o professor de Direito, desvinculando-o da atividade jurídica que possui além da docência, pois impera a necessidade de o professor ser reconhecido também por essa atividade. Essa postura toma relevância por colocar a docência no mesmo patamar de importância atribuída às demais atividades do jurista, impedindo que seja vista pela sociedade e especialmente, pelos alunos, como atividade secundária na vida profissional do professor.

Segundo Nóvoa (*apud* GALUPPO e FALEIROS, 2008), uma identidade docente se constrói na medida em que se atenda a três processos: o processo de produção da vida do professor; o processo do desenvolvimento profissional, que se refere aos aspectos da profissionalização docente; e o processo de desenvolvimento institucional para consecução de seus objetivos educacionais.

Não se pode negar que, além da necessidade da identidade do professor, existem vários outros fatores que são importantes para a melhoria dos cursos de Direito, que necessitam de amparo de diferentes setores da sociedade para aprimoramento dessa qualidade de ensino. Porém, o papel do professor é fundamental no auxílio para implementação de mudanças positivas no curso, sobretudo se esse desejo de mudança vier apoiado no anseio dos alunos e da comunidade.

Segundo Carlini (2007, p. 333),

o docente é o ator do processo ensino-aprendizagem que deve estar permanentemente interessado em cada um de seus alunos, também atores

desse processo, incentivando-os na aprendizagem, motivando-os a buscar novos conhecimentos e a construir uma reflexão crítica sobre eles, conhecendo suas dificuldades e criando condições de superação delas, entusiasmando-os a pesquisar e a desenvolver permanentemente as habilidades e competências necessárias para sua profissionalização.

No entendimento de Ferreira Sobrinho (1997), o perfil do professor dos cursos jurídicos compõe-se ou deveria se compor de três momentos: preparo didático, preparo científico e comportamento ético, sem os quais, “compreendidos de forma conjugada, não se pode falar de um professor universitário” (p. 27).

Se o professor possuir tais pré-requisitos ele poderá prestar um bom serviço para a sua universidade e para a sociedade, pelo fato de estar comprometido com uma concepção de ensino e esse comprometimento possibilitará que ele tenha uma certa autoridade na sala de aula, ainda que suas posições sejam discutíveis.

Corroborando essa idéia, observa Ferreira Sobrinho (2007, p. 40):

O que se revela importante é a presença desses três momentos, de forma conjugada. Eles é que verdadeiramente darão suporte para o professor. O conhecimento técnico permitirá que ele discorra sobre a matéria sem apelar para truques baratos de prestidigitação; o conhecimento de didática funcionará como uma espécie de bússola a fim de que ele saiba para onde está indo e quando será o momento de mudar a rota; a ética o resguardará da tentação de produto da imoralidade acadêmica que, não raro, faz aparições públicas vestida de austeridade.

Martinez (2009) faz um compêndio das idéias iniciais do autor supracitado com os ideais constantes do perfil almejado dos formandos dos cursos jurídicos, para indicar uma sugestão de perfil docente para o profissional contemporâneo do ensino do Direito:

a) capacidade de transformação crítica e criativa dos conhecimentos, obtidos mediante constante processo de pesquisa e investigação;

b) capacidade para problematizar e estimular a produção de soluções harmônicas com conteúdo social;

c) capacidade para utilização diversificada de técnicas pedagógicas de ensino e aprendizagem;

- d) capacidade de auto-avaliação e discernimento constantes;
- e) capacidade de liderança e formação de grupos de estudo;
- f) inteligência emocional e ausência de autoritarismo;
- g) preparação e contínua reciclagem pedagógica;
- h) postura ética e de responsabilidade social;
- i) produção científica periódica decorrente das atividades em sala de aula e com o envolvimento discente.

Apesar de a maioria dos professores dos cursos de Direito não dimensionarem, ainda, a sua importância para a melhoria dos cursos e, conseqüente, do ensino jurídico na sua totalidade, a ausência dessa noção se justifica por não possuírem uma identidade docente. Isso ocorre, mais comumente, no ensino privado, no qual o professor não possui poder ativo nas decisões e, habitualmente, não atua somente na área da educação.

Mas, ao mudar o perfil da docência no ensino jurídico, esse novo profissional poderá contribuir para melhoria na formação dos futuros profissionais do ensino jurídico e, conseqüentemente, dos operadores do Direito. Esse novo posicionamento rompe, com o atual ciclo imposto nas salas de aula dos cursos jurídicos e auxilia na construção de novos paradigmas pedagógicos a serem seguidos pelas instituições de ensino superior.

4.2. Docência nos Cursos de Direito: demandas emergentes

Existe uma crescente preocupação, nos meios educativos, com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários. Isso se explica pela expansão quantitativa da educação superior e do conseqüente aumento do número de docentes, em sua maioria, improvisada nessa função.

A quantidade de professores universitários, no período de 1950 a 1992, evoluiu de vinte e cinco mil para um milhão, conforme dados da “Conferência Regional de Ministros de Educación 1996” (ANASTASIOU, CAVALLET E PIMENTA, 2002, p. 213).

A preocupação com a qualidade dos resultados do ensino superior aponta para a importância de uma preparação política, científica e pedagógica de seus docentes. No Brasil, ao se tratar do tema de formação de professores, na maioria das vezes a referência toma por base os professores de níveis de ensino não-universitário. Na legislação educacional brasileira, o tema é tratado de forma pontual e superficial. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ANO, PÁGINA) dedica um artigo ao tema:

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.
Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Nota-se que a LDB não trata da docência universitária como um processo de formação, mas sim como uma preparação para o exercício do magistério superior, sendo realizada prioritariamente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Essas qualificações vêm acontecendo por meio de uma disciplina de 45 a 60 horas, com diferentes características que, apesar de serem restritas, trazem a possibilidade de algum crescimento pedagógico, de incentivo à reflexão sobre a atuação docente.

Segundo apontamentos de Anastasiou, Cavallet e Pimenta (2002, p. 215), “uma preparação pedagógica que conduza a uma reconstrução da experiência por parte do professor-aprendiz pode ser altamente mobilizadora para a experiência e a construção de novas formas de ensinar”.

Cabe também destacar o que preceitua Nalini (2007, p. 285):

É função inerente dos educadores *formar* os seres educandos. Formar para a vida cidadã e para a vida profissional. Mas formar integralmente para a curta aventura da existência humana e não apenas *informar*, adicionar conhecimentos e descuidar-se do uso que deles farão os egressos do sistema educacional.

Rodrigues *apud* Carlini chama atenção à formação didático-pedagógica dos professores de direito, asseverando que

Na área didática, o ensino do Direito continua adotando basicamente a mesma metodologia da época de sua criação: a aula-conferência. É ela a técnica preferencial do ensino tradicional. Em grande parte, seus professores possuem uma formação pedagógica insuficiente (ou mesmo nenhuma preparação didático-pedagógica) e se restringem, em sala de aula, a expor o ponto do dia, comentar os artigos dos códigos e contar casos de sua vida profissional, adotando um ou mais livros-texto, que serão cobrados dos alunos nas verificações (RODRIGUES *apud* CARLINI, 2007, p.331).

O que se nota é que somente o estudo aprofundado de códigos e leis não garante a formação de profissionais com qualidade. É necessário, também, que esse profissional tenha uma sólida formação humanística e axiológica, que desenvolva capacidade de análise, que valorize os fenômenos jurídicos e sociais, conjuntamente com uma postura reflexiva e visão crítica.

Observa-se uma grande preferência dos professores de Direito, no Brasil, a ministrar somente aula-expositiva ou aula-conferência em detrimento da utilização de outros recursos didático-pedagógicos que poderiam contribuir para a formação de uma relação ensino-aprendizagem mais conectada com as necessidades do aluno, no mundo contemporâneo.

Sobre essa questão, observam Galuppo e Faleiro (2008, p. 4643):

Não se compreende que a aula é mais do que um momento de transmissão de um conteúdo qualquer, mas também a utilização de uma metodologia específica que a acompanha. Lamentavelmente, essa concepção equivocada parte dos próprios alunos dos cursos de direito que, em geral, esperam que seus professores sejam profissionais na área jurídica, estranhando quando entre eles há aquele que pretenda ser, ou seja, efetivamente, apenas professor de direito sem exercer nenhuma outra atividade profissional.

Esse tradicionalismo teórico do ensino jurídico também é descrito por Arruda Júnior *apud* Martínez (2009) que atribui ao docente uma postura extremamente conservadora, “transpassando aos alunos uma visão legalista, formalista, embasada num feroz positivismo kelseniano, ou dentre marcos de uma cultura jurídica moldada no liberalismo e nos mitos que o fundam historicamente” (p.19).

A utilização quase exclusiva da aula-expositiva, sem a devida utilização de outros recursos didático-pedagógicos que poderiam contribuir para a formação de uma relação ensino-aprendizagem mais conectada com as necessidades do aluno no mundo contemporâneo, acaba por cercear o conhecimento do aluno, limitando sua visão em relação ao que é exposto em sala de aula. Por isso,

a prática da sala de aula deve mudar para uma troca de idéias entre professor e aluno a fim de produzir o debate necessário à realização do árduo desafio de fazer avançar o conhecimento, principalmente o conhecimento do Direito, por demais formalistas e conservador. O aluno de direito deveria ser constantemente desafiado a manter uma atitude de prontidão e investigação, sendo capaz de reagir positiva e criativamente às mudanças, atitude esta necessária para a atuação no mundo contemporâneo (RIBEIRO JR., 2003, p. 57).

Sobre esse aspecto, também Mello (2007, p.64) assegura que “toda prática pedagógica encontra suas dimensões significativas uma vez que é uma ação educativa”. Desse modo, o ensino do Direito ultrapassa a prática usual para estimular a consciência jurídica do aluno.

Logo, para a formação do docente do curso de direito é necessário, além de erudição, qualificação pedagógica, pois além de dominar o conteúdo programático de sua disciplina, precisa possuir consciência do seu papel acadêmico, político e social para constitui-se, efetivamente, educador.

O professor, segundo Mello (*apud* GALUPPO e FALEIRO) deve ter clareza sobre o que significa aprender (quais são os princípios básicos da aprendizagem); fazer relações da sua disciplina com as demais disciplinas do currículo; desempenhar um papel de orientador das atividades que permitirão ao aluno aprender e ser eficiente e eficaz no uso das tecnologias que favoreçam o processo de aprendizagem.

Convém destacar as observações referentes à formação do docente de direito formuladas por Assis, Souza e Souza Júnior (2004, p. 15):

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

Assim, para ser um profissional da educação superior, principalmente no Curso de Direito, o professor deve reunir toda uma gama de conhecimentos existentes sobre o assunto, visando não apenas transmitir o conteúdo, mas possibilitar a reconstrução do conhecimento por meio de reflexões. Para tal, ele deve utilizar adequadamente os recursos didático-pedagógicos disponíveis e acessíveis para sua atividade.

Denota-se que não basta, ao profissional do ensino jurídico, ter o conhecimento técnico-científico de sua área específica, mas destaca-se como imprescindível, também, a formação pedagógica do professor universitário, pois somente com uma sólida e competente formação pedagógica é que o professor desenvolverá adequadamente suas atividades.

4.3. Ensino Jurídico: espaço de reconstrução social

Diante das necessidades expostas anteriormente, torna-se necessário fazer uma análise do ensino superior sob o vértice da Constituição Federal de 1988, visto que a Carta Magna não especifica a função que a academia deve desempenhar, mas faz

referência aos objetivos do país e da educação como um todo, em seus artigos 3º⁸ e 205⁹.

O ponto de destaque é a idéia de justiça apresentada em nossa Carta Magna, na qual se destaca a afirmação de Montoro (*apud* ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p. 182) sobre a idéia de justiça:

[...] que a justiça não é uma simples técnica da igualdade, da utilidade ou da ordem social. Mais que tudo isso, a justiça é a virtude da convivência humana. É base da justiça o respeito à dignidade fundamental da pessoa humana, que não pode ser considerado apenas abstratamente.

Ao tratar do tema justiça, o texto remete-se à ideia de justiça social que está interligada aos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, cujo teor converge para a concepção de que a sociedade é tanto mais justa quanto mais igualitária, suprimindo qualquer tipo de privilégio.

Herkenhoff (*apud* ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p. 183) afirma “que a justiça social é a realização do valor ‘justiça’ no âmbito das relações sociais. É a justiça no seu sentido macro, em oposição às explicitações da justiça no plano das relações interindividuais”. Desse modo, entende-se que

estes objetivos do Estado, estabelecidos pela Lei Maior brasileira, se constituem em metas a serem alcançadas pela educação, inclusive pelo ensino superior e pelas instituições que o oferecem. Destarte, uma instituição de ensino superior no Brasil, ao possibilitar que pessoas se formem e recebam um diploma, está certamente contribuindo para uma sociedade mais livre, justa e solidária, está ajudando no desenvolvimento do país, está contribuindo para a

⁸ Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

erradicação da pobreza e da marginalização, está diminuindo as desigualdades sociais, e ainda, está promovendo o bem estar de todos (ALMEIDA JÚNIOR, 2007, p. 186).

O artigo 205 da Constituição Federal atesta que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Ora, sendo assim, constata-se que esses caracterizam, também, os objetivos da educação nacional e, conseqüentemente do ensino superior, com o intuito de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, tanto para o exercício da cidadania como para qualificá-la para o trabalho.

Segundo Almeida Júnior (2007, p. 186) a educação nacional, segundo a Constituição Federal de 1988, busca oferecer ao educando:

- a) o aprender a conhecer (desenvolvimento humano);
- b) o aprender a viver juntos (exercício da cidadania);
- c) o aprender a fazer (qualificação para o trabalho).

Com esse breve relatório da educação disposta na Carta Magna constata-se a importância que o ensino jurídico pode assumir para modificação da sociedade, para auxiliar na preservação da paz social e a convivência pacífica entre as pessoas.

É nesse contexto sócio-histórico que o docente poderá desempenhar seu papel como agente transformador da sociedade ao mostrar aos seus alunos a visão global do Direito e, principalmente, contribuir para a formação de profissionais mais conscientes de seu papel na sociedade.

Desde a instalação dos cursos jurídicos no Brasil, nota-se uma massificação no ensino do Direito, uma vez que os professores eram notáveis juristas que somente reproduziam as leis para seus alunos. A preocupação exclusiva dos docentes consistia em formar profissionais que exerceriam cargos públicos, não tendo interesse em formar cidadãos críticos, mas sim aqueles que protegessem a política estatal. Essa maneira de ensinar, infelizmente, apresenta vestígios até os dias atuais.

O primeiro ato de consciência do professor de Direito, como também dos demais profissionais da educação, é reconhecer a docência como um exercício profissional. Identificar-se como professor, como educador, ou seja, estar ciente da sua

responsabilidade de preparar alunos para se tornarem cidadãos, membros de uma família, de uma comunidade profissional e participantes ativos na vida cultural e política da sociedade.

É esse comprometimento social e profissional do professor que será exigido, conforme bem escreve Libâneo (1994, p. 47):

O trabalho docente constitui o exercício profissional do professor e este é o seu primeiro compromisso com a sociedade. Sua responsabilidade é preparar os alunos para se tornarem cidadãos ativos e participantes na família, no trabalho, nas associações de classe, na vida cultural e política. É uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas.

Esse compromisso do professor é muito importante, pois sendo o magistério um ato político na concepção geral da expressão, o docente precisa analisar as condições sociais nas quais se manifestam os interesses das classes, promovendo um engajamento na luta por melhores condições de vida e transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade (LUENGO, 2008, p. 4433).

No estudo do Direito, é fundamental a compreensão das suas teorias e institutos por intermédio das reflexões. Nesse sentido, Ferraz Júnior (1996) considera que o estudo "sem paixão é como sorver um vinho precioso apenas para saciar a sede. Mas estudá-lo sem interesse pelo domínio técnico de seus conceitos, seus princípios, é inebriar-se numa fantasia incoseqüente" (p. 21).

Na atualidade, o professor universitário tem uma grande responsabilidade na formação de profissionais qualificados, além de cidadãos atuantes na sociedade. Logo, o professor de ensino do direito precisa ser o mediador na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, para tanto é necessário que compreenda sua responsabilidade e a importância de sua influência sobre os alunos em formação. Ou seja,

uma docência jurídica emancipatória não pode admitir um Direito neutro, descomprometido, apolítico. Mas somente a denúncia do caráter ideológico do

Direito, que se encontra travestido de neutralidade, não basta para esse desvelamento, já que numa sociedade hegemonicamente burguesa, esses conteúdos e valores estão ocultados (ZANARDI, 2007, p. 1266).

Na construção do conhecimento, educador e educando devem, criticamente, conhecer as estruturas que sustentam o ordenamento jurídico para, então, transpor os limites que estas lhes impõem. Depois, é necessário distanciar-se delas com o intuito de obter uma visão mais ampla da situação exposta.

É fato notório que discutir o caráter ideológico do Direito é uma das tarefas mais difíceis do educador, já que ele próprio se encontra impregnado de pré-compreensões dogmatizantes que o impedem de desvendar as estruturas que condicionam sua consciência.

Assim, não é papel do educador emancipar o educando, muito menos libertá-lo, mas sim terá o papel de mediador na construção do diálogo crítico do objeto estudado que se dará ao conhecimento pela consciência crítica.

É importante ressaltar que o ensino do Direito se justifica por sua própria natureza, sendo importante e necessário em toda e qualquer sociedade, pois seria impossível vivermos em uma sociedade 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, tendo em vista a eficiente aprendizagem discente.

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

Dessa forma, as instituições pedagógicas ocupam um papel importante por constituir um dos elementos que possibilitam a melhoria da qualidade do ensino superior, capacitando os professores para desenvolverem adequadamente a complexa e árdua tarefa de ensinar.

Essa conscientização parte da compreensão da realidade, dos problemas e seus nexos causais. É a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão. Nesse processo, o homem domina a realidade, como sujeito histórico, vai humanizando-a e acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 2005, p. 51).

Destarte, vale observar ainda que

uma docência jurídica emancipatória deve se orientar no sentido da humanização da relação Educador-Educando, na crença no poder criador dos Educandos, no repúdio à domesticação destes. Domesticação que os reifica. Consiste, enfim, na superação da própria Educação Bancária, que se resume no ato de explicar como aplicar normas de condutas acriticamente e guiada por critérios misteriosos sob o manto de uma pretensa neutralidade (ZANARDI, 2007, p. 1267).

O professor deve levar em conta o meio social de origem do aluno, bem como o seu conhecimento anterior, eivado de eventuais concepções equivocadas. Além disso, há que ter em mente que o aprendizado humano acontece nas situações sociais do cotidiano da vida das pessoas, situações, essas que deverão ser levadas em consideração para a construção de uma maior compreensão dos alunos, pois, assim, irá tornar o ensino e a aprendizagem semelhantes à vida real, havendo nesse conjunto melhor estímulo de aprendizagem e entendimento.

Merece destaque, ainda, o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Direito que apresenta os mecanismos organizacionais que programam as atividades acadêmicas, desde aquelas voltadas ao ensino até às pesquisas, tanto no âmbito da graduação como pós-graduação, orientando, inclusive, a contratação dos docentes e demais funcionários, bem como seu aperfeiçoamento.

A nomenclatura, Projeto Político, tem como objetivo deixar claro que o mesmo está inserido num contexto político e, por isso, deve contribuir com as transformações da qualidade de vida da sociedade, definindo o perfil dos profissionais que se deseja formar.

No referido projeto deve estar prevista a articulação orgânica dos professores, seja referente às disciplinas, aos alunos ou às demais atividades. Essa articulação deve

primar pela interação entre corpo docente e os demais setores da instituição, bem como com a sociedade. Trata-se, pois, de um ato que traz em si uma significação maior que a simples confecção de um documento, haja vista a proporção e relevância que o texto representa no sistema de ensino. Assim, é imperativo que se construa

um projeto pedagógico que exprima os anseios coletivos, como fruto de um trabalho em equipe.

Por meio deste projeto cabe ao docente, não se resumir em ser apenas professor de uma única e fechada disciplina, mas inteirar-se com os demais colegas, integralizando todo o curso, até porque o direito é matéria essencialmente interdisciplinar (LUENGO, 2008, p. 4435).

O professor necessita saber aliar o saber pedagógico com a demanda do mercado de trabalho, pois é uma importante ferramenta para desenvolver habilidades e competências nos alunos, promovendo um entendimento não fragmentado do saber jurídico e utilizando o princípio da interdisciplinaridade¹⁰. Esse tema é tratado por Libâneo (1994), cuja reflexão aponta que o docente, em sua atividade cotidiana “como profissional e como cidadão (...), precisa permanentemente desenvolver a capacidade de avaliar os fatos, os acontecimentos, os conteúdos da matéria de um modo mais abrangente, mais globalizante” (p. 74).

A identidade do docente jurídico pode ser percebida como aquele profissional que, independente da atividade que exerce em outras carreiras jurídicas, compreende docência como profissão também, estudando continuamente, renovando-se, ensinando, conquistando respeito, criando vínculos com o aluno e valorizando o ensino-aprendizagem.

Se o docente de direito realmente agregar à sua atuação essas características, estará construindo a identidade de educador e de profissional atuante em sua carreira, trazendo confiança para os alunos e as instituições às quais prestar serviço, além de auxiliar na construção de uma sociedade igualitária e justa.

¹⁰ Interdisciplinaridade: inter-relação entre as disciplinas, considerando seus objetivos e metodologias próprias para a estruturação de um conhecimento compartilhado. Exemplo: a relação entre Psicologia, Direito e Serviço Social para atendimento ao público em um Núcleo de Prática Jurídica, com a aplicação dos conhecimentos inerentes a cada uma das áreas envolvidas (ALVES, 2006, p.106).

Outro aspecto que merece ser abordado é a necessidade de interação entre docentes e o corpo técnico-administrativo da instituição, para proporcionar a execução do Projeto Pedagógico com base nas Diretrizes Educacionais, focando as peculiaridades do público discente e as futuras exigências postas pelo mercado de trabalho.

Assim, pode-se compreender que a figura de um professor de direito reflexivo pode modificar não só a formação de seus alunos, mas também a maneira como as instituições conduzem seus cursos. Nesse sentido, postula Almeida Júnior (2007, p. 204-205):

O curso de Direito, repita-se, não forma advogados ou juízes, forma pessoas mais cidadãos, mais conscientes de seus direitos e deveres, mais aptas a viver em sociedade, mais propensas ao desenvolvimento pessoal; forma melhores chefes de família, melhores pais, melhores mães, melhores filhos; forma pessoas capazes de solucionar conflitos sem se socorrer de advogados e até mesmo do Poder Judiciário; forma pessoas capazes de pensar e criticar a realidade social; forma pessoas com um mínimo de vontade de mudar o mundo em que vivem.

Não se deve desconsiderar que o ensino jurídico tem, também, como função, preparar operadores técnicos do Direito, pois essa não é sua função exclusiva. A Instituição de Ensino Superior deve primar pela produção de conhecimentos, desde que os direcione para o questionamento da realidade, valorizando a pessoa.

Para isso, o ensino do Direito deve se valer de docentes que possam ser chamados de educadores, ou seja, aqueles que de fato possam ser a consciência crítica da cultura jurídica brasileira e que tenham efetiva noção de seu verdadeiro papel de agente de mudança social, contribuindo, assim, para a construção de uma sociedade mais solidária, fraterna e pluralista.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo se propôs apontar como a atuação do professor de Cursos de Direito, quando atua de modo crítico, reflexivo e consciente de seu papel, pode modificar não só a formação de seus alunos, mas também a maneira como as instituições conduzem seus cursos.

A pesquisa procurou demonstrar e analisar a situação das universidades em seu contexto mais ampliado, desde o surgimento, na Europa, até sua implantação no Brasil, focando nas transformações vivenciadas por elas antes de se consolidarem como instituições de ensino superior de excelência, nas quais se objetiva formar

profissionais diferenciados para atuarem na sociedade em consonância com as necessidades dos mercados de trabalho, entretanto nem sempre essa meta tem sido alcançada.

Desse modo, construir uma visão geral de universidade foi fundamental para auxiliar na compreensão da evolução do ensino de Direito nas universidades, percorrendo a evolução histórica de sua implantação no Brasil.

Compreender os objetivos que sustentavam, no momento de sua criação, os cursos de Direito, voltados a produzir profissionais em escala para atuarem como funcionários públicos e para atender às necessidades do governo, que necessitava de profissionais qualificados para assumir os cargos do funcionalismo, corroborou a premissa de que o ensino jurídico não tinha nenhuma intenção de formar cidadãos pensantes, que tivessem consciência de seu papel perante a sociedade e muito menos fossem questionadores das leis da época.

Nesse contexto, o professor era chamado de lente, pois reproduzia as codificações e seus alunos apenas decoravam a legislação para eventuais atuações na vida prático-profissional, desde que essa prática fosse condizentes com os interesses políticos dominante.

É possível observar que, desde a instalação dos cursos jurídicos no Brasil, pouca atenção foi dedicada ao ensino do Direito e à atuação pedagógica dos mesmos, visto que os professores eram notáveis juristas limitados a reproduzir, em sala de aula, leis e códigos para seus alunos. Nesse período, a preocupação exclusiva era formar profissionais que reproduzissem as leis, sem que houvesse interesse em formar cidadãos críticos, mas sim aqueles que protegessem a política estatal. Observe-se que essa postura deixou vestígios na arte de ensinar o Direito até os dias atuais.

O que pode ser percebido é que o ensino jurídico tecnicista, utilizado na criação dos cursos de Direito, tem sido mantido até a atualidade, pois a forma como era praticado perdura na maioria das instituições de ensino superior. Pode-se reportar a reflexão ao que postulou Paulo Freire (2005), para reproduzir o conceito de educação bancária, e dizer que a mesma postura pode ser observada em muitos casos do ensino jurídico, nos quais o professor deposita o conhecimento e o aluno serve como caixa de

depósito, recebendo a informação sem estímulo para questionamentos, reflexões ou críticas.

Devido à concepção utilitarista dada aos cursos jurídicos no campo de atuação prática, a formação profissional do curso de Direito tem se pautado em um dogmatismo acentuado, primando pela aplicação da lei, relegando a segundo plano a situação real e social da população e todas as transformações pelas quais a sociedade passou.

Nesse contexto, a participação do professor de Direito assume papel de destaque, evidenciando a herança de ministrar aulas lançando mão da metodologia de aulas expositivas para transmitir seu conhecimento. Em observação à atividade docente nos cursos jurídicos do Brasil é sabido que esses profissionais não se preocupavam em utilizar-se de respaldo didático-pedagógico para entrar em sala de aula, considerando que transmitir o conhecimento prático e legalista seria suficiente para efetivo processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ainda hoje não se exige formação pedagógica para atuar nos cursos jurídicos, ou seja, não é exigida essa qualificação para lecionar, e o docente acaba adquirindo experiência no dia-a-dia da sala de aula, preocupando-se, principalmente, em executar suas disciplinas até encontrar um formato que ele próprio considera ideal.

Tem sido evidenciado por estudiosos da área que somente o conhecimento pedagógico não é suficiente para ser um bom professor, é preciso, também, que estejam presentes outros indicadores, entre eles o conhecimento técnico, favorecendo que a atuação docente promova uma aula satisfatória, resultando em um verdadeiro processo de ensino-aprendizagem.

Esse tipo de formação docente, atualmente, pode ser encontrado nos cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, cujos programas possuem disciplinas específicas atinentes à atividade docente, mas, em muitos casos, essa especificidade tem sido ofertada na forma de disciplina optativa, não atingindo a totalidade dos alunos matriculados.

O mundo contemporâneo exige profissionais cada vez mais críticos e participativos, com percepção sócio-econômica do ambiente em que vivem, profissionais que busquem melhorar a sociedade, Assim, para que o profissional formado pelo ensino jurídico atinja essas essas características, é preciso seja

estimulado a exercitar um olhar humanista, além de deter o conhecimento técnico e prático para construir uma sociedade livre, justa e solidária, como é almejada por nossa Carta Magna.

É importante destacar que diferentes fatores interferiram e ainda interferem nas dificuldades observadas no processo de formação dos discentes, como já apontados: a massificação do ensino jurídico, a proliferação de instituições, a falta de interesse de nossos governantes em mudar a estrutura já estabelecida de ensino superior, a falta de preparo do aluno no ensino fundamental e médio, a desvalorização do profissional docente, dentre outros. Porém, é preciso deixar claro que toda e qualquer mudança que possa ocorrer no processo de ensino passa pela conscientização, adesão e participação do professor.

Portanto, consideradas as dificuldades enfrentadas para modificar a forma de lecionar, uma vez que o modelo instituído está enraizado nas ações do ensino jurídico, observa-se, então, que diversos entraves e empecilhos são criados pelos diferentes atores do processo, tanto por parte das instituições de ensino superior como dos discentes, sujeitos acostumados e acomodados com essa maneira de ensinar e aprender o Direito.

Nesse cenário, o professor dos cursos jurídicos ainda não dimensiona seu poder como agente educacional, como incentivador de transformações. Uma vez construída e assumida a identidade de docente jurídico, poderá fomentar a discussão do conhecimento, suscitar o pensamento, fazer com que seu aluno tenha uma visão crítica e, conseqüentemente, tornar-se um profissional diferenciado, que acredite ser possível contribuir para mudanças que provoquem melhorias na sociedade, tendo consciência do seu papel nessa possível transformação. No entanto, para que essa consciência emane, a docência não deve ser encarada como função secundária do jurista. Deve, antes, ser vista e assumida como atividade tão ou mais relevante que as demais.

O que se conclui, então, é que o professor universitário tem uma grande responsabilidade na formação de profissionais qualificados e de cidadãos atuantes na sociedade. Logo, o professor de ensino do Direito deve ser o mediador e o incentivador na construção de uma sociedade mais humanizada. Para tanto, é necessário que

compreenda sua responsabilidade e a importância da sua influência sobre a formação dos alunos.

A identidade do docente jurídico pode ser entendida como aquele profissional que, independente da atividade que exerce em outras carreiras jurídicas, compreende docência como dedicação exclusiva, sempre estudando, renovando-se, ensinando, impondo respeito, criando vínculos com o aluno, valorizando o processo de ensino-aprendizagem.

Se o docente de Direito procurar agregar à sua atuação essas características, estará construindo uma nova identidade de educador e, até, de profissional, trazendo confiança para os alunos e as instituições nas quais prestar serviço, além de promover a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Assim, cabe ao docente o exercício da auto-leitura no sentido de observar a postura que adota diante e nas situações de ensino de Direito. Nesse sentido, todo professor é crítico de si mesmo e responsável pelas mudanças que devem proceder a partir de sua própria prática. Como bem lembrou Proust (1990), “todo leitor é, quando lê, leitor de si mesmo. A obra não passa de uma espécie de instrumento oferecido ao leitor a fim de lhe ser possível discernir o que, sem ela não teria certamente visto em si mesmo”

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. Os atuais objetivos do ensino do Direito no Brasil. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de. (Orgs.). *180 Anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas/SP: Millennium Editora, 2007, p. 171-209.

ALVES, Elizete Lanzoni. A docência e a interdisciplinaridade: um desafio pedagógico. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006; p. 98-144.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José; PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Orgs.) *Formação docente: rupturas e possibilidades*. Papyrus: 2002, p.207-222.

ASSIS, Wanêssa Palmeira Simões de Lima; SOUSA, Fernanda Ulysséia Borges de; SOUZA JÚNIOR, Edson José de. *A imprescindibilidade da formação pedagógica para os professores do curso de direito: atualidades e perspectivas*. Disponível em: <http://www.ueginhumas.com/index.php?option=com_rokdownloads&view=file&Itemid=61&id=77:a-imprescindibilidade-da-formacao-pedagogica-para-os-professores-do-curso-de-direito-atualidades-e-perspectivas>. Acesso em: 05 mai. 2010.

AZEVEDO, Plauto Faraco de. *Crítica à dogmática e hermenêutica jurídica*. 4ª reimp. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Editor, 1989.

CARLINI, Angélica Luciá. O professor de direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In: TAGLIAVINI, João Virgílio (Org.). *A superação do positivismo jurídico no ensino do direito*. Junqueira&Marin Editores: 2008. 1ª Edição. p. 203-229.

CARLINI, Angélica Luciá. O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de. (Orgs.). *180 Anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas/SP: Millennium Editora, 2007, p.321-341.

CASTANHO, Maria Eugênia. Sobre professores marcantes. In: CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2ª ed. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2001; p. 153-163.

COLAÇO, Thais Luzia. Ensino do Direito e capacitação docente. In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). *Aprendendo a ensinar direito o Direito*. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006; p.13-34.

CUNHA, Maria Isabel da Cunha. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 1ª Ed. Araraquara: JM Editora: 1998, p. 77-99.

DIAS, Evander. *A influência do paradigma dogmático da ciência do direito na formação do jurista*. Disponível em: <www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/brasil/07_477.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 15ª Ed. Editora Perspectiva: São Paulo, 1999.

FARIA, José Eduardo. A cultura e as profissões jurídicas numa sociedade em formação. In: NALINI, Renato. (Coord.) *Formação jurídica*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1994; p.09-16.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 2. ed., São Paulo: Atlas, 1994

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. *Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito*. Porto Alegre: Fabris, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, José Augusto Paz Ximenes. *Necessidades formativas do docente do ensino jurídico de qualidade: das exigências e das possibilidades*. Disponível em: <http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/ivenccontro/GT2/necessidades_formativas.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

GALUPPO, Marcelo Campos; FALEIROS, Thaísa Haber. *A formação do docente de Direito: uma identidade desejada*. Disponível em: <http://www.conpedi.org/anais/36/13_1658.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

HERKENHOFF, João Batista. *Para onde vai o Direito?: reflexões sobre o papel do direito e do jurista*. 2ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1997.

KÖCHE, José Carlos. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa*. 26ª Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LAVILLE, Chrstian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*; trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul LTDA; Belo Horizonte: Editora UFMG; 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º Grau. Série Formação do Professor).

LÔBO, Paulo Luiz Netto. *Indicadores de avaliação dos cursos jurídicos*. A OAB nos 170 anos do ensino jurídico. Brasília, DF: OAB: Conselho Federal. 1997; P. 56-77.

LOPES, José Reinaldo de Lima Lopes. *O Direito na história: lições introdutórias*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 2002; p. 213-233.

LUENGO, André Luís. *Ensinar direito Direito*. Disponível em: <http://www.conpedi.org/anais/36/02_1140.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2ª Edição. Atlas, São Paulo: 2009.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *Manual da educação jurídica*. Curitiba: Juruá Editora, 2003.

_____. *Pedagogia jurídica*. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

MASETTO, Marco Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003; p. 65-72, 73-83.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. *Ensino jurídico: formação e trabalho docente*. Curitiba: Juruá Editora, 2007.

MELO FILHO, Álvaro. *Reflexões sobre o ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *A universidade no Brasil*. Disponível em: <redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/275/27501408.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

MEZZAROBA. Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. *Manual de metodologia da pesquisa no Direito*. 2ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

NALINI, José Renato. O ensino da justiça (ou a renovação da docência jurídica). In: ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo; CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de. (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas/SP: Millennium Editora, 2007, p.283-292.

NASCIMENTO, Luciana Vieira; TOVO, Graça Léia Melhado. *A crise do direito e o seu reflexo na qualidade do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/brasil/10_325.pdf>. Acesso em 03 set. 2009.

NEVES, Samara Tavares Agapto das. *Uma análise sobre o ensino do Direito e o exame de ordem frente o papel do advogado na sociedade*. Dissertação (Mestrado em Direito). Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha”, Marília/SP, 2008.

PEREIRA Lusia Ribeiro; MOURA, Marcelo de Souza. *Reflexos da democratização do ensino jurídico na relação professor – aluno*. Disponível em: <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/lusia_ribeiro_pereira.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2010.

PROUST, Marcel, in "O Tempo Redescobert. 10ª ed. São Paulo, Globo, 1990.

RIBEIRO JÚNIOR, João. *A formação pedagógica do professor de Direito*. 2ª Ed. Campinas/SP: Papyrus Editora, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Ensino jurídico e Direito Alternativo*. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

_____. *Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Ensino jurídico: demandas contemporâneas. In: PADILHA, Norma Sueli; NAHAS, Thereza Christina; MACHADO, Edinilson Donisete. (Coord.). *Gramática dos direitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Campus Jurídico, 2009, p.191-206.

SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini. *O ensino jurídico como reprodutor do paradigma dogmático da ciência do Direito*. Disponível em: <www.conpedi.org/manaus/arquivos/.../ensino_jur_samyra_n_sanches.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

_____. *O papel do ensino jurídico na reprodução do paradigma dogmático da ciência do Direito*. Tese (Doutorado em Direito). Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2003.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997; p.187-233.

STRECK, Lenio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise*. 7ªed. ver. atual. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

TEDESCO, Juan Carlos. *Sociologia da educação*. Tradução: Marylene Bonini e José Severo Camargo Pereira. 4ª Ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1995; p. 107-125.

ZANARDI, Teodoro Adriano. *Por uma docência jurídica emancipatória: contribuições freireanas ao ensino jurídico*. Disponível em: <http://www.conpedi.org/manaus/arquivos/anais/bh/teodoro_adriano_zanardi.pdf> Acesso em: 05 mai. 2010.

LEI Nº 1.827, DE 11 DE AGOSTO DE 1827¹¹

[Vide Decreto nº 1.036A, de 1890](#)

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime acclamação dos povos, **Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil**: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléia Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente.

2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3.º ANNO

¹¹ É mantida a redação original do documento, em português arcaico, com vistas a não comprometer o teor original de suas prerrogativas.

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

4.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

5.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio.

Art. 2.º - Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art. 3.º - Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4.º - Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5.º - Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6.º - Haverá u Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessarios.

Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submettendo-se porém á approvação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8.º - Os estudantes, que se quiserem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.

Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11.º - O Governo crearà nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda.

(L.S.)

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de Lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o Decreto da Assembléa Geral Legislativa que houve por bem sancionar, sobre a criação de dous cursos juridicos, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver.

Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada a fl. 175 do livro 4.º do Registro de Cartas, Leis e Alvarás. - Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 17 de agosto de 1827. – Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta Carta de Lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 83 do livro 1.º de Cartas, Leis, e Alvarás. – Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. – Demetrio José da Cruz.

Este texto não substitui o publicado na CLIB de 1827, 1 , pag 5-7

PORTARIA Nº 1.886, DE 30 DE DEZEMBRO DE 1994

Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO, no uso das atribuições do Conselho Nacional de Educação, na forma do artigo 4º da Medida Provisória nº 765, de 16 de dezembro de 1994, e considerando o que foi recomendado nos Seminários Regionais e Nacional de Cursos Jurídicos, e pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, da SESu-MEC,

RESOLVE:

Art. 1º O curso jurídico será ministrado no mínimo de 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos.

Art. 2º O curso noturno, que observará o mesmo padrão de desempenho e qualidade do curso no período diurno, terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas.

Art. 3º O curso jurídico desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão, interligadas e obrigatórias, segundo programação e distribuição aprovadas pela própria Instituição de ensino Superior, de forma a atender às necessidades de formação fundamental, sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito.

Art. 4º Independentemente do regime acadêmico que adotar o curso (seriado, créditos ou outro), serão destinados cinco a dez por cento de carga horária total para atividades complementares ajustadas entre o aluno e a direção ou

coordenação do curso, incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação currículo disciplinas não previstas no pleno.

Art 5º Cada curso jurídico manterá um acervo bibliográfico atualizado de no mínimo dez mil volumes de obras jurídicas e de referência as matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação.

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I - Fundamentais Introdução ao Direito, Filosofia geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado),

II - Profissionalizante Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo Direito Tributário. Direito Penal. Direito Processual Civil. Direito Eco custos! Penal. Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Interacional.

Parágrafo único. As demais maternas e novos direitos serão incluídos nas disciplinas se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade.

Art. 7º A prática de educação física, com predominância desportiva, observará a legislação específica.

Art. 8º A prática de 4º ano, oro do período letivo correspondente, o observado o conteúdo mínimo previsto no ara. 6º, poderá o curso concentrar-se em uma ou mais áreas de especialização, segundo suas vocações e demandas sociais e de mercado de trabalho.

Art. 9º Para conclusão do curso, será obrigatória apresentação e defesa de monografia final, perante banca examinadora, com tema e orientador escolhidos pelo aluno.

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total mínimo de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente.

§ 1º o núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá de instalações adequadas para treinamento das atividades profissionais de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

§ 2º As atividades de prática jurídica poderão ser complementadas mediante convênios com a Defensoria Pública e outras entidades públicas, judiciárias, empresariais, comunitárias e sindicais que possibilitem a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e cai assistência jurídica, ou em juizados especiais que venham a ser instalados cai dependência da própria instituição de ensino superior.

Art. 11. As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, visitas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Art. 12. O estágio profissional de advocacia, previsto na Lei 8.906, de 04/07/1994, de caráter extracurricular, inclusive para graduados, poderá ser oferecido pela Instituição de Ensino Superior, em convênio com a OAB, complementando-se a carga horária efetivamente cumprida no estágio supervisionado, com atividades práticas típicas de advogado e de estudo do Estatuto da Advocacia e da OAB e do Código de Ética e Disciplina.

Parágrafo único. A complementação da carga horária, no total estabelecido no convênio, será efetivada mediante atividades no próprio núcleo de prática jurídica, na Defensoria Pública, em escritórios de advocacia ou em setores jurídicos, públicos ou privados, credenciados e acompanhados pelo núcleo e pela OAB.

Art. 13. O tempo do estágio realizado em Defensoria Pública da União, do Distrito Federal ou dos Estados, na forma do artigo 145, da Lei Complementar nº 80, de 12 de janeiro de 1994, será considerado para fins de carga horária do estágio curricular previsto no artigo 10 desta Portaria.

Art. 14. As instituições poderão estabelecer convênios de intercâmbio dos alunos e docentes, com aproveitamento das respectivas atividades de ensino, pesquisa, extensão e prática jurídica.

Art. 15. Dentro do prazo de dois anos, a contar desta data, os cursos jurídicos proverão os meios necessários ao integral cumprimento desta Portaria.

~~Art. 16. As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1996 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente.~~

Art. 16 As diretrizes curriculares desta Portaria são obrigatórias aos novos alunos matriculados a partir de 1997 nos cursos jurídicos que, no exercício de sua autonomia, poderão aplicá-las imediatamente. (Nova Redação dada pela Portaria Ministerial n.º 003, de 09 de janeiro de 1996).

Art. 17. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente as Resoluções 03/72 e 15/73 do extinto Conselho Federal de Educação.

MURÍLIO DE AVELLAR HINGEL

Publicação no DOU de 04.01.1995

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004 (*)

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

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

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

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

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

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

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

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da (*) CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17 terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

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

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

II - interpretação e aplicação do Direito;

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

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

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

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

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

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

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

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

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

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

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

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao

perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Edson de Oliveira Nunes

Presidente da Câmara de Educação Superior

