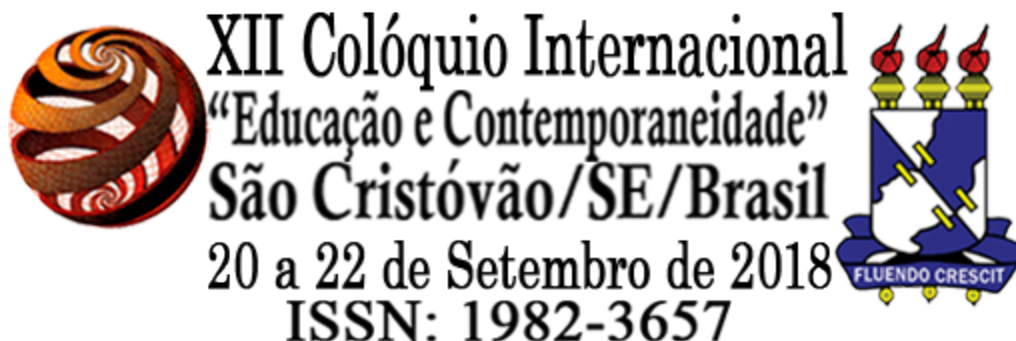




Recebido em:
25/04/2017
Aprovado em:
14/05/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

O PERFIL DOCENTE JURÍDICO: Reflexos de uma má formação.

FABIANA DE MOURA CABRAL MALTA
EDNA CRISTINA DO PRADO

EIXO: 6. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

RESUMO

O presente artigo tem é parte de uma pesquisa finalizada oriunda de uma dissertação de mestrado . Seu objetivo é refletir sobre a formação docente no ensino superior jurídico (BASTOS, 2000; BITTAR, 2006; MURARO, 2014) a partir da análise dos cursos de Direito da cidade de Maceió, Alagoas. Para tanto, está organizado, além da introdução e considerações finais, em três partes. A primeira, discorre sobre a origem dos cursos jurídicos brasileiros; na segunda, apresenta os reflexos da má formação docente jurídica. O perfil docente jurídico constitui-se a terceira parte. Os resultados mostram que **a maioria dos docentes desses cursos não possui uma formação pedagógica específica e utiliza, em grande parte, a mera transmissão dos conteúdos que aprenderam enquanto alunos como didática de ensino.**

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino Superior. Direito.

ABSTRACT

The present article is part of a research completed from a master's dissertation whose objective is to provoke a reflection on the absence of teacher training in legal higher education (BASTAR, 2000; BERTAR, 2006; MURARO, 2014) from the analysis of the Law courses in the city of Maceió, Alagoas. Therefore, in addition to the introduction and final considerations, it is organized in three parts. In the first, the origin of legal courses; In the second one, the reflections of the malformation of legal education are presented. The legal teaching profile constitutes the third part. The results show that most of the teachers of these courses do not have a specific pedagogical training and use, to a large extent, the mere transmission of the contents that they learned as students as didactic teaching.

Key words: Teacher Training. Higher education. Right.

INTRODUÇÃO

O perfil docente jurídico possui características peculiares que se perpetuam desde a criação dos cursos de direito com as primeiras Faculdades no Brasil em Olinda e na cidade de São Paulo em 1827 até os dias atuais. De acordo com dados coletados na pesquisa intitulada Política de Formação Docente do Ensino Superior: Afinal, existe Reflexões sobre o ensino jurídico em Maceió[1], percebe-se que nunca houve uma política de incentivo ou interesse buscando uma preparação eficiente ao magistério, em especial, aos dos professores universitários do curso de direito. (OLIVEIRA, 2012; MURARO, 2010). Na atual legislação, a única exigência que se prevê para a formação dos professores do ensino superior é a sua certificação em cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu* ou pelo menos, uma especialização. Muitos profissionais da

carreira jurídica, mesmo diante da ausência dessas exigências, iniciam o magistério dando aula em universidades, seja pela precariedade de profissionais qualificados ou, ainda, pela preferência da instituição em fazer a opção por profissionais da carreira jurídica, sem qualquer formação, sendo alçados à condição de docentes, apenas e tão somente, por suas experiências práticas.

1. A ORIGEM DOS CURSOS JURÍDICOS

Após a independência do Brasil, ainda assim, nenhum ensino jurídico havia em nosso país. A primeira tentativa de fundar uma Faculdade de Direito foi oriunda da Igreja. Cogitou-se uma possibilidade por parte dos franciscanos de uma Universidade no Rio de Janeiro semelhante à de Coimbra, mas a ideia não prosperou. (SEGURADO, 1973).

A pauta sobre a criação desses cursos surgiu na assembleia constituinte de 1823. O impasse sobre o local onde seriam fundadas estas faculdades foi grande, já que havia interesses regionais entre os constituintes pela manutenção do poder, por uma vaga no serviço público, etc. Outra questão levantada por Segurado (1973) tratava-se do receio quanto ao conteúdo que seria ministrado nestes cursos, posto os bacharéis deveriam ter uma formação voltada para a manutenção da “ordem”. As aulas em nada poderiam contribuir para uma formação crítica acadêmica, já que os bacharéis teriam que ser submissos e favoráveis à manutenção da estrutura vigente, caso contrário, se o conteúdo fosse liberatório ou revolucionário, o poder da oligarquia poderia ser ameaçado.

Segundo Adorno (1986), as aulas eram recheadas de exposições quase literais de doutrinadores juntamente com os comentários dos códigos, sem qualquer efeito construtivo e modificador do comportamento, demonstrando visivelmente o padrão didático do curso jurídico.

Muito contribuíram para esse padrão didático a prática de aulas lidas, cuja técnica consistia na eterna repetição dos jurisprudências tradicionais, sem qualquer análise crítica, a par do hábito corrente de se empregar apostilas que reuniam excertos de obras distintas, desprovidas de sistematicidade e organicidade. (ADORNO, 1986, p.104)

Com a Constituição de 1823 houve uma resolução elaborada por José Feliciano Fernandes Pinheiro (Visconde de São Leopoldo) cujo conteúdo traduzia a necessidade da criação de uma universidade no Brasil, mas impôs como condição a criação e funcionamento de, no mínimo, dois cursos jurídicos, na tentativa de sanar as dificuldades decorrentes da ausência de bacharéis suficientes para atuarem como juizes e advogados nos lugares em que o déficit destes profissionais eram marcantes. Tal resolução não prosperou devido à dissolução da Assembleia Constituinte por D. Pedro I. Esta só perdurou por 06 (seis) meses e 02 (dois) anos após ser dissolvida foi criado um curso jurídico a título provisório no Rio de Janeiro, porém, não houve o cumprimento do Alvará de permissão de funcionamento do mesmo, restando apenas os estatutos elaborados. (SEGURADO, 1973).

A criação dessas instituições de ensino superior era uma decisão da elite por variáveis motivos, pois os cursos no país de origem iriam evitar a saída de seus filhos para estudar em Portugal e ainda promoveriam a autonomia do Estado Brasileiro. Sem contar que, devido à cobrança de uma taxa de anuidade, o acesso à universidade não era amplo, mas sim restrito àquela classe. Nem todo estudante tinha condições de pagar a anuidade, assim como não possuíam recursos para se manter fora das suas cidades se acaso a sua origem não fosse paulista ou pernambucana. Além do mais, havia uma seleção na qual aluno para ser aceito deveria possuir conhecimentos em português, latim, francês, inglês, alemão e italiano. Ou seja, não eram todos os candidatos que possuíam condições de estudar e se preparar para esta prova de ingresso. (SANTOS, 2012)

Na verdade, o real interesse das instituições de ensino superior tinha como referência a oligarquia, ou seja, eram vistas como um espaço de “treinamento” das elites, ou melhor, uma homogeneização ideológica. As elites, através dos cursos jurídicos ofertados, seriam educadas e com isso garantiriam o ingresso no serviço público após essa formação acadêmica. Era esse um dos interesses em se tornar bacharel. Havia uma grande competição das elites pela manutenção do poder.

Nestas instituições, o espaço crítico era pequeno, pois havia uma reprodução de um conhecimento escolhido. O conteúdo ministrado era deliberado de forma consciente pela classe dominante que buscava tão somente representar os seus interesses próprios. As aulas, aparentemente, em nada contribuíam para uma formação crítica do acadêmico (ADORNO, 1986).

Na verdade, os bacharéis em direito possuíam como principal função, satisfazer as necessidades de funcionamento estatais saindo da academia e ingressando de imediato no serviço público, carregados de um suporte ideológico em concordância com os interesses da elite dominante. (ADORNO, 1986).

O intuito primordial era formar um corpo de elitistas que tivessem competência para operar a máquina estatal. O projeto foi direcionado tão somente às prioridades políticas, econômicas e ideológicas das classes dominantes e detentoras de poder. (BITTAR, 2001)

Esse “treinamento” elitista tratava-se de um círculo vicioso. O emprego público conferia aos bacharéis uma estabilidade econômica confortável e por isso era tão desejado. Além do mais, ainda proporcionava o ambiente perfeito para direcionar a política de acordo com interesses da classe, fazendo do Estado, durante o Império, o seu grande empregador.

Quatro anos após o fracasso da Constituinte de 1823, o idealizador e autor da Resolução já referenciada, que demonstrou a necessidade da criação de uma universidade brasileira, assim como a criação de dois cursos jurídicos, Fernandes Pinheiro, agora ministro do Império, conseguiu convencer o Imperador da necessidade e extrema importância da criação dos cursos jurídicos. Em 11 de agosto de 1827, obteve a assinatura da Carta de lei que autorizava a criação de dois cursos jurídicos, sendo um no estado de São Paulo e o outro, inicialmente planejado para funcionar em Olinda, tendo sido transferido para Recife, Capital Pernambucana. (SEGURADO, 1973)

Até então, não se falava em “Faculdades de Direito”, Academias de Direito foi o nome concedido às primeiras Faculdades. Na capital paulista, a Academia São Paulo foi instalada no Convento de São Francisco, aos 28 de março de 1828 e a de Olinda, no Mosteiro de São Bento, aos 15 de maio de 1828.

Nessas Academias, a admissão dos estudantes se dava mediante à apresentação de certidão de idade (com um mínimo de 15 anos completos) cumulativamente com a aprovação em exames de Língua Francesa, Gramática Latina, Retórica, Filosofia Racional e Moral e Geometria. O grau de bacharel formado dar-se-ia após 05 (cinco) anos de curso.

No Brasil, as primeiras faculdades de Direito foram institucionalizadas pela aprovação do projeto de 31 de Agosto de 1826, convertido em lei em 11 de agosto de 1827. O objetivo almejado era instalar dois centros dedicados ao estudo jurídico em território nacional.

São Paulo e Olinda foram às localidades escolhidas para receber estes centros e a escolha dos estados se deu em função da posição geográfica privilegiada e centralizadora dessas cidades, sendo uma faculdade voltada para o atendimento à região Sul do país e a outra para atender à região Norte do Brasil. (WOLKMER, 1995).

A ideia inicial quanto às instalações desses centros no Brasil veio marcar uma autonomia nacional decorrente da independência do Brasil junto a Portugal, em 1822. A intenção era a formação de uma elite intelectual que não dependesse das escolas portuguesas e francesas. (WOLKMER, 1995)

2. REFLEXOS DA MÁ FORMAÇÃO DOCENTE JURÍDICA

Pode-se dizer que a má formação docente é reflexo desta época, pois os primeiros anos do curso de direito pernambucano em Olinda foram marcados pela falta de profissionais capacitados. Nesta época, houvera também uma forte influência da Igreja e muitos problemas estruturais. Os docentes se envolviam com outras atividades, e por vezes se ocupavam com cargos políticos, não podendo exercer o ofício da docência. A assiduidade também era dificultada, pois alguns alunos e professores residiam em Recife. Em 1854 veio à mudança para o Recife trazendo novos tempos à instituição. (NASPOLINI, 2008)

Com a aprovação da lei de 11 de agosto de 1827, a Faculdade de Direito de São Paulo tomou sede no Convento de São Francisco, construção do século XVII geograficamente bem localizada, pois ficava próxima ao Porto de Santos e podia atender à região Sul e Minas Gerais. A cidade possuía ainda um baixo custo de vida e um clima moderado, semelhante ao europeu o que favoreceu ainda mais a sua escolha. (NASPOLINI, 2008)

A instalação da Faculdade Jurídica de São Paulo transformou a rotina da cidade. A cidade antes pacata, tranquila e de pouco movimento tornou-se agitada, passando a comportar uma enorme aglomeração de pessoas, que até então, eram desconhecidas da região. (FIGUEIREDO E GOMES, 2012).

Começaram a surgir as famosas repúblicas, como assim denominavam as casas de pensões que abrigavam os estudantes que vinham de fora da cidade. Existia entre os alunos desta escola a característica marcante do autodidatismo, posto eles não se preocupavam tão somente com a cultura jurídica, mas também, realizavam outras produções em outras diversas áreas como o jornalismo, a política, a literatura, etc. (NASPOLINI, 2008)

A característica suscitada do autodidatismo discente, também se apresentava no corpo docente da Escola de São Paulo. Os docentes desta escola eram autodidatas, não possuindo como única e exclusiva preocupação o ensino da cultura jurídica. Os conteúdos relativos à política, literatura, entre outros, também eram inseridos nas aulas. (FIGUEIREDO E GOMES, 2012).

Diante desta evolução científica, constatou-se um grande progresso no meio acadêmico, novas cadeiras no curso foram abertas e a primeira revista acadêmica oficial foi produzida. (NASPOLINI, 2008)

A escola de São Paulo possuía uma forte tendência liberal, enquanto a de Pernambuco, depois de transferida de Olinda para Recife em 1854, detinha de um perfil mais doutrinador. (NASPOLINI, 2008)

Em Recife priorizou-se a formação doutrinária, bem como dos homens da ciência jurídica, e era de onde surgiam as grandes teorias do direito. Já em São Paulo, formaram-se os maiores políticos e burocratas de estado, proporcionando a condução das novas leis e medidas. (NASPOLINI, 2008)

3. O PERFIL DOCENTE JURÍDICO

Como visto, o curso superior de Direito é um dos pioneiros no Brasil; e, até os dias de hoje, conforme menciona Ponce e Oliveira (2014), conta com uma presença forte e marcante da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos. Vislumbra-se uma grande dificuldade em alterar ou transformar o modelo de ensino atual. Tomando por base essa tradição significativa, tornam-se visualmente perceptíveis as marcas de poder e opressão constantes nessas relações.

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestir-se do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29).

Muitos profissionais que ocupam a função docente no ensino superior, apesar de reconhecidamente chamados de “professores”, não possuem uma formação que os identifique profissionalmente. (OLIVEIRA, 2012).

A maioria desses professores dos bacharelados em Direito não possuem formação específica para o magistério no ensino superior e, com isso, reproduzem o modelo positivista de ensino no qual foram formados em suas graduações. Esses desconsideram os conhecimentos pedagógicos indispensáveis à docência (PRADO, SANTOS e PEREIRA JUNIOR, 2015)

Essa ausência de formação é um dos pontos mais carentes dos professores universitários quando se refere ao profissionalismo na docência. Seja pela ausência de oportunidade de entrar em contato com a área, ou ainda porque tais docentes a veem como algo supérfluo ou desnecessário para a sua atividade de ensino. (MASETTO, 1998).

O docente precisa absorver a ideia de que para desempenhar bem a docência é necessário a aquisição e domínio de outros saberes.

Por meio dos conhecimentos didáticos pedagógicos, o docente é capaz de adequar, empregar métodos e recursos na disciplina que leciona. Os métodos podem ser utilizados durante todo o processo de ensino e aprendizagem e buscam facilitar absorção e retenção do conhecimento pelo aluno, despertando assim um maior interesse pelo estudo da disciplina. (LEITE, 2008).

Seja como for, a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico. Entendo esse conhecimento como o utilizado pelos profissionais da educação que se construiu e se reconstruiu constantemente durante a vida profissional do professor em sua relação com a teoria e a prática. Mas esse conhecimento não absoluto, estrutura-se em uma gradação que vai desde o conhecimento comum (tópicos, sentido comum, tradições etc., semelhante ao que se denomina “pensamento espontâneo”) ao conhecimento especializado. (IMBERNÓN, 2004, p. 30)

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), estudos em âmbito nacional e internacional, demonstram que a efetividade das ações voltadas à formação docente são oriundas de processo de profissionalização continuada que visam entrelaçar os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos. Eis aqui, a verdadeira essência da construção da identidade profissional. Muitos advogados, promotores, juízes, juristas, etc possuem durante a sua trajetória profissional os saberes do conhecimento e da experiência, mas são desprovidos dos saberes pedagógicos, essenciais para o exercício da docência e as suas identificações como “professores”.

Segundo o perfil adotado pela maioria dos cursos de Direito, as aulas, limitam-se à mera exposição por parte do docente, cabendo ao aluno, passivamente, a sua absorção. O conteúdo exposto em aula é fragmentado e dissociado da história sociocultural. Essa dissociação é controversa e equivocada, não mais podendo ocorrer. O curso de Direito, antes conhecido pela sua procedência imperial, deixou de ser elitizado e por meio dos programas sociais e da grande proliferação de IES privadas tornou-se acessível a diversas culturas e diversas classes. O docente não pode interpretar de forma homogênea este público discente. Não há como cobrar de todos o que só alguns detêm. As desigualdades de origem social não estão sendo levadas em consideração. As dificuldades apresentadas pelos discentes, por vezes, são reflexos do ensino fundamental e médio e do despreparo docente para enfrentar esse desafio, o que, repercute diretamente no desestímulo dos alunos e na evasão universitária. (BOURDIEU e PASSERON, 2008).

O curso de Direito traduz-se, muitas vezes, numa ciência excludente, preconceituosa, elitista. O docente não permite a protagonização do aluno dentro desse direito que ainda hoje é reproduzido em sala de aula. O professor não traz a perspectiva de empoderamento a esse aluno, que, conseqüentemente, não se vê pertencente a esse direito.

Não há perspectiva de mudança. Os discentes, por vezes, sentem-se incapazes de aprender e os docentes não assumem tal despreparo e/ou incapacidade de ensinar. O curso de direito, em muitas IES, é frio, abstrato e vive um ficcionismo teórico desacreditado por muitos que preferem viver a realidade das normas do que a realidade sensível. (WARAT, 1979) No Direito, a verdade está na lei e o que for contrário a ela, não merece credibilidade.

Segundo Oliveira e Adeodato (1996, p. 12):

Os cursos jurídicos mantêm seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação

do corpo discente para a vida profissional.

Grande parte dos cursos de Direito parecem não ter evoluído, ou melhor, muitos docentes de Direito ainda não constataram que o modelo adotado é retrógrado e precisa sofrer alterações para se adequar à realidade atual. É preciso ensinar a teoria e a prática, buscando meios didáticos e pedagógicos que facilitem a compreensão e absorção do aluno. O aluno precisa ser trazido para este cenário de aprendizado, discutindo juntamente com os seus professores o seu ponto de vista, despertando o seu senso crítico, amadurecendo as informações retidas e demonstrando o seu entendimento sobre o assunto abordado.

É imprescindível que haja uma mudança, porém, é importante ressaltar que a mudança necessária requer uma boa formação pedagógica para os seus docentes universitários.

Não há interesse por parte de muitos docentes em querer aprender metodologia e didática do ensino superior por julgarem que a vivência teórica e prática já são suficientes para uma boa formação do bacharel advogado.

A precariedade da formação do docente dos cursos jurídicos vem se agravando ao longo dos anos, posto não há, no local da pesquisa, programas de formação que auxiliem e/ou preparem esse professor antes de adentrar em sala de aula dando ensejo ao surgimento cada vez maior de professores inexperientes e sem formação pedagógica. Para Aguiar (1999, p. 80), eles podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”.

Para Aguiar (1999), são esses que fazem da docência um “extra” para captar e atrair clientela ou ainda para se manterem estudando para os concursos da carreira jurídica. Isso é uma realidade muito questionável, pois a fama não pressupõe eficiência e muito menos saber pedagógico.

O professor, advogado, promotor, juiz ou jurista pressupõe não ter tempo para se dedicar à docência, nem sequer, muitas vezes, têm a real noção do seu ofício, transformando-se em um mero transmissor do conhecimento adquirido e da ideologia assimilada anteriormente, exercendo, geralmente, a docência como atividade profissional secundária. Ao aluno, por sua vez, em sua passividade, só lhe resta absorver os ensinamentos ministrados.

O professor insiste na repetição de um modelo de ensino que vivenciou posto ter a exata convicção de que esta é a forma correta de aprender. Porém, se acaso não for à docência a sua preocupação, não há qualquer tipo de questionamento, seja próprio ou alheio, sobre as ações pedagógicas praticadas. Com isto, tal conduta só vem a contribuir para a permanência de uma metodologia de ensino ultrapassada. Vivemos em um momento de transição, a maioria dos professores possui pensamentos enraizados, mas vivem buscando, sonhando e desejando construir uma nova educação, sabemos que a desvalorização da profissão com a baixa remuneração é desestimuladora, mas o prazer de estar em sala de aula deve suprir essa frustração. A metodologia inovadora, a flexibilidade e sensibilidade docente deve ser uma constante. Os professores precisam perceber que são os verdadeiros articuladores do processo de aprendizagem, mas que a ação do discente é fundamental para a plenitude e alcance do mérito almejado. O professor precisa rever suas técnicas constantemente e adaptá-las ao perfil do seu alunado, planejando-se. É imprescindível a relação de afetividade entre o professor e a disciplina de ensino. (CUNHA, 2012 p.182)

O que se deve buscar é à chamada reconfiguração da identidade profissional, qual seja, um profissional reflexivo, que seja capaz de pensar e repensar sobre sua própria ação. A formação continuada é imprescindível, necessária e importante para a atuação profissional docente. (FREITAS, 2002; GATTI, 2003).

Formação é preciso, mas há uma resistência ou acomodação por grande parte os docentes da área que não consideram necessário associar os conhecimentos adquiridos da formação em Direito à sua experiência prática jurídica com os saberes didático-pedagógicos. O professor precisa deter de variados saberes. É necessário “saber” para ensinar. O professor de Direito, além de transmitir o conteúdo absorvido em sala de aula, traz a sua experiência prática, seja da legislação, das situações pertencentes ao mundo jurídico que

servem de exemplificação, mas ainda, como docente, planeja, executa o plano didático, escolhe a metodologia, bem como os instrumentos de avaliação, administram a sala de aula, tentando manter sempre a disciplina e a organização.

É importante que haja uma soma de saberes para que de fato essa formação seja completa, eficiente e eficaz. Os professores precisam se apropriar de três categorias de saberes, conforme afirma Pimenta (1999), quais sejam: os saberes da experiência, que referem-se aos conhecimentos trazidos pelo docente, vivenciados pelo seu cotidiano; os saberes do conhecimento, que dizem respeito a sua formação específica, as disciplinas que teve contato durante os 05 (cinco) anos de curso e os saberes pedagógicos, esses buscam viabilizar a ação de “ensinar”. Associado aos saberes elencados acima, a ação, decorrente do exercício da docência, já pode ser praticada.

Cabe às instituições promover, segundo (PONCE, 1997, p.6) *tempos de construção* da docência do Ensino Superior.

O tempo de construção contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo. São necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições* para *poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina de professores é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades – &39;quem sabe **faz a hora**, não espera acontecer&39; - é preciso criar, desde já, uma rotina que contenha, em si, este *tempo*.

O *tempo de construção*, conforme alude Ponce e Oliveira (2014), é uma realidade distante da formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico, que carece ainda de conquistas que dependem de políticas públicas, da vontade política das instituições e do engajamento da comunidade acadêmica.

Esse tempo de construção ao qual se refere as autoras equivale ao amadurecimento do docente associado aos recursos disponíveis ofertados que buscam uma melhoria na qualidade do ensino, bem como do exercício da profissão. Ainda segundo as referidas autoras, a formação docente é uma tarefa que não se conclui e que permite o enobrecimento da sociedade em todos os níveis da educação formal. É preciso tratar o ensino superior como prioridade e despertar para uma consequência lógica real de que são esses estudantes os profissionais de amanhã, que eles serão inseridos no mercado de trabalho. É preciso haver incentivo político, convênios e/ou parcerias com Instituições privadas que busquem uma formação docente de boa qualidade, ofertando cursos, palestras, estimulando a pesquisa e a valorização profissional.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compactuando da ideia de Santos (2014), as instituições têm enxergado o professor de Direito apenas como um especialista da respectiva área de atuação, mas não conseguem enxergá-lo, também, como um especialista em ensino, como deveri ser.

Há o senso-comum, segundo o qual apenas a experiência e o conhecimento na área jurídica são suficientes para o desempenho docente, olvidando-se, no entanto, ou até mesmo desconhecendo a importância da formação pedagógica no processo de aprendizagem. Observa-se, entretanto, Santos (2014), que a experiência profissional não é absoluta nem suficiente ao exercício da docência.

Buscando trazer reflexões sobre a importância da formação pedagógica dos profissionais que exercem a docência da ciência jurídica, “dos professores de Direito”, tal estudo constatou que a docência superior na área jurídica, bem como afirma Santos (2014), outrora composta por ilustres juristas de nomeada que alcançaram grandes feitos em suas carreiras profissionais, atualmente tem sofrido grandes mudanças devido à exponencial proliferação de Faculdades de Direito país afora.

Nos dias atuais, o magistério jurídico é composto, na grande maioria, por jovens professores, nem sempre tão experientes, e essa “inexperiência” constata a necessidade da formação pedagógica do jurista-professor

para o exercício pleno da docência.

É preocupante a realidade das faculdades de direito quando submetidas a processos avaliativos, bem como exames de proficiência. Vislumbra-se ainda, não haver qualquer formação pedagógica aos docentes dessas faculdades e a deficiência de profissionais com titulação almejada só vem a acrescer tal preocupação. É importante que se diga que, a deficiência constatada, provavelmente, não é oriunda apenas do desinteresse desses profissionais, mas advém também, da falta ou limitadas oportunidades quanto ao oferecimento de cursos de mestrados e doutorados de vários Estados do Brasil.

No âmbito da formação à docência universitária, ainda são poucos os estudos realizados no que diz respeito à situação dos cursos de direito.

Observa-se que as faculdades de direito tem, em sua maioria, optado pela vivência e experiência prática e teórica do professor universitário. É a sobreposição do saber teórico-prático em detrimento do saber pedagógico. Os professores são frutos daquilo que vivenciaram, são repetidores das ações que experimentaram.

A exigência pela qualificação do jurista docente tem sido reduzida aos ditames do mercado, prioritariamente o que se busca é a captação de alunos, oferecendo aos mesmos, professores ilustres e famosos.

5. REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.A.R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil: Diagnóstico e Perspectivas**.3. ed. SãoPaulo: Alfa-Omega, 1999.

BASTOS, A. W. *Ensino Jurídico no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: Ed. Lúmen Júris, 2000.

BITTAR, E.C.B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: P. Bourdieu, **Escritos de Educação**, Petrópolis, Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. Educ. Rev., Belo Horizonte (10), dez, 1989.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude; BAIRÃO, Reynaldo; GARCIA, Pedro Benjamin; BAETA, Ana Maria. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases de educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEITE, L. *Cursei Direito. Sou advogado* Revista Advogados. São Paulo, março de 2010.

LIBNEO. J.C. **Pedagogia, Ciência da educação** Selma G. Pimenta (Org.). São Paulo; Cortez, 1996, p.127.

MELO F. **Juspedagogia: ensinar direito o direito**. In: OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.

MELLO, R.M.V. de. **A Formação do Docente Universitário no Contexto da Pós-Graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.

MURARO, C.C. A Formação do professor de Direito. Disponível em: http://www.jurisway.org.br/v2/dhall.asp?id_dh=3861. Acesso em: 21 de nov. de 2014.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil.** Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.

OLIVEIRA, Marcelo. **A arte de ensinar “Direito”.** Disponível em: <https://linhasjuridicas.wordpress.com/artigos/a-arte-de-ensinar-direito/>. Acesso em: 03 de Jun. de 2015.

PONCE, B. **O Professor como Sujeito da Ação Social ou Da Urgente e Necessária Revitalização Social da Profissão Docente.** In *Revista de Educação*, n. 104, jul./set. 1997.

PONCE, B. J. ; OLIVEIRA J. F. **A Docência Universitária e as Políticas Públicas de Formação: O Caso dos Cursos de Direito no Brasil.** Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquisaeduca/article/view/188>. Acesso em: 17 de Nov. de 2014.

PRADO, Edna; SANTOS, Clecia. **Educação jurídica no Brasil: a (en)formação dos docentes de Direito.** Trabalho de Conclusão do Curso de Direito. Faculdade Maurício de Nassau: Maceió, 2014.

SANTOS, E. S. **O Jurista-Professor.** Revista Eletrônica Pesquisaeduca. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/serieducacao/article/view/336/pdf>. Acesso em: 17 de nov.2014.

[1] Malta, Fabiana de Moura Cabral. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação. Maceió, 2017.