

AS CONCEPÇÕES DOCENTES NOS CURSOS DE DIREITO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA

THE TEACHING CONCEPTS IN LEGAL EDUCATION AND THE CONTEMPORARY PEDAGOGICAL PRACTICE

Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões¹

Resumo: O objetivo deste trabalho é conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica do docente universitário que atua nos cursos jurídicos. Nosso foco é o magistério superior em direito e as peculiaridades de sua prática. Em função da ampliação dos cursos de Direito no Brasil nos últimos dez anos e, do considerável acréscimo no quadro docente, a literatura sobre docência jurídica restou desatualizada e restrita. Nesse sentido, o estudo propôs-se investigar quais as concepções de prática pedagógica dos professores que exercem a docência jurídica. Três categorias foram pré-definidas para a pesquisa: formação profissional; concepções de ensino-aprendizagem; e relações interpessoais. Os dados apresentados são um recorte de pesquisa, objeto de tese de doutoramento, com participação de 64 docentes que atuam no Estado do Amapá. As questões abertas foram categorizadas com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram: ausência de formação para o magistério superior; tendência, apesar de incipiente, de uma postura menos conservadora nos processos de ensino-aprendizagem; e sinais de maior diálogo nas relações interpessoais. Em síntese, a pesquisa evidenciou uma tripla concepção de prática pedagógica na docência em Direito: a) a concepção tradicional; b) a concepção reflexiva; e c) a concepção emergente. Portanto, convivem numa mesma ambiência acadêmica, professores com diferentes concepções de prática pedagógica, caracterizados por uma transição de perfis.

Palavras-chave: Docência Universitária; Cursos de Direito; Prática Pedagógica.

Abstract: The objective of this investigation was to know and discuss the conceptions of the Professors' pedagogical practice who teach in law courses. Our focus is the superior teaching in Law Courses and their features according to their practice. As a result of the widening of Law Courses in Brazil in the last ten years and, because of the considerable rise of Professor's staff, the literature on legal teaching is poor and outdated. In this sense, this study proposes to

¹ Doutora em Educação (UFU/PPGED). Bacharel em Direito (UNIFAP). Professora do Curso de Direito da Universidade Federal do Amapá. E-mail: hcsimoes@unifap.br.

investigate which are the conceptions of pedagogical practice accomplished by professors, who are graduated in Law, and work in legal teaching. Three categories were pre-defined for the research: professional academic background; conceptions of teaching and learning; and, interpersonal relations. The data presented are a snip search, object doctoral thesis, with participation of 64 teachers working in the state of Amapá. The open questions was categorized based on the Content Analysis of the Bardin (2011). The results showed: lack of teaching formation for graduate classes; tendency, despite incipient, to less conservative behavior in the teaching and learning processes; and, evidences of greater dialogue in the interpersonal relations. To sum up, the research searched for a triple conception of pedagogical practice in the teaching of Law: a) the traditional conception; b) the reflexive conception; c) the emergent conception. So, we have lived in a same academic environment, professors from different conceptions of pedagogical practice, characterized by transition profiles.

Keywords: University Teaching; Legal Education; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que ora apresentamos tem como objetivos conhecer e discutir as concepções de prática pedagógica da docência universitária exercida nos cursos jurídicos. Nosso foco é o magistério superior em Direito e as peculiaridades de sua prática.

A educação superior sofreu dois momentos de expansão no Brasil, consistentes na elaboração da Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/68), seguida, quase três décadas depois, pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96), cuja política gerou o aumento da oferta de cursos superiores. Dentre os cursos mais procurados está o de Direito que, num efeito cascata, multiplicou a demanda, resultando na ampliação do número de bacharelados jurídicos².

No cenário atual, o Brasil possui mais de 1.200 cursos de Direito e 737.271 acadêmicos, o que corresponde a 10,5% do total de estudantes de todo ensino superior (INEP/MEC, 2012). Relevante parcela da literatura sobre o ensino jurídico relaciona o agravamento da chamada “crise” na qualidade da educação em Direito à quantidade desproporcional de cursos, que seria confirmada pela reprovação, em massa, nos exames externos (Exame de Ordem, concursos públicos).

² Em 2001 havia 380 cursos de Direito no Brasil. Em 2003 eram 733 e em 2007, 1.046. No ano de 2011 o número alcançou o total de 1.210 cursos (MELLO FILHO, 2011).

Na mesma medida em que se intensificou a criação dos cursos de Direito, percebeu-se uma ampliação do quadro docente nas Instituições de Ensino Superior em todo país, cujo número de professores está acima de quarenta mil (STUCKEY, 2010). O retrato deste conjunto de novos professores ainda é desconhecido. A fase exploratória nos apresentou um referencial teórico restrito e pouco atualizado sobre a atuação docente nos cursos jurídicos, cujas características, mais evidenciadas pela empiria do que pelo rigor científico, sinalizam um grupo com postura conservadora e tradicional.

Assim como nos demais bacharelados, o Curso de Direito não prepara futuros docentes para o magistério jurídico. O profissional bacharel passa a exercer a docência sem formação pedagógica. Em regra, ingressa no magistério superior por meio de convite, em função de sua experiência e *status* profissional, no caso de instituições privadas, ou submete-se a concurso público para ingresso nas instituições públicas, onde são exigidos titulação mínima e conhecimento no campo específico. Os conhecimentos pedagógicos não ocupam lugar relevante no rol de critérios adotados nas seleções para o exercício da docência superior.

Assim, a suposição de que “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13) estende-se na vida acadêmica até os dias atuais, olvidando-se da preocupante questão daqueles que, desprovidos dos mais básicos conhecimentos pedagógicos, não conseguem, pelo menos pedagogicamente, exercer com êxito a função de professor.

As aulas e o ambiente acadêmico do Direito sempre se caracterizaram pela ampla erudição, pelo dogmatismo, pelo elitismo, moldados pelo próprio histórico de implantação do curso no Brasil. Seus professores ocupavam os mais diversos postos das carreiras jurídicas, exercendo a docência como atividade complementar à “verdadeira profissão”. Eles eram, de acordo com Ghirard (2012, p. 28) “grandes personalidades públicas, juristas de formação ampla e oradores consagrados”. Não havia espaço para o tratamento de questões pedagógicas ou discussões sobre profissionalização docente.

Entretanto, apesar deste modelo apresentar-se ainda de forma dominante, parece haver um movimento alterando progressivamente o *status* dos cursos jurídicos e o perfil de seus professores.

Nesta perspectiva, a nova lógica social que estimula o diálogo com a cultura humanística; a reconfiguração e regulação do ensino superior; a associação de profissionais dedicados à educação e à pesquisa nos cursos jurídicos – a exemplo da Associação Brasileira de Ensino do Direito - ABEDi e do Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito - CONPEDI, promovem, ainda que timidamente, uma rediscussão sobre o papel do docente nos bacharelados em Direito.

A docência universitária tem exigido a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, as características inerentes ao profissional da educação superior não mais se limitam às inerentes ao bom professor, mas também ao bom pesquisador, ao bom articulador social e de outras como: gestor, orientador, tutor. A exigência desse novo docente na educação requer o conhecimento de práticas educacionais e pedagógicas inexistentes no seu currículo, mas necessárias à dinâmica dos processos de ensino-aprendizagem.

Hoje, não obstante a prescrição legal recomendar que a preparação para o exercício do magistério superior seja em programas de mestrado e doutorado (art. 66, Lei 9.394/96), a formação pedagógica destes professores é praticamente inexistente *a priori*, e suas competências e habilidades concretizam-se no exercício, na sala de aula, numa evolução de erros e acertos, advindos da experiência prática e dos exemplos do passado como estudante.

Nesse sentido e, com objetivo de explorar os saberes da experiência e incentivar a profissionalização docente, há uma tendência de valorização investigativa das práticas e concepções de ensino no campo educacional. Pesquisar a prática, segundo Pimenta e Anastasiou (2010), é um caminho para sua transformação. E continuam as autoras,

Pesquisar a própria prática na sala de aula é ação realizada com intencionalidade que revela a profissionalidade do docente: rever a própria prática, debruçar-se e refletir sobre ela é necessário a toda profissão. Uma ação profissional competente é diferente de uma ação resultante de uma ocupação, emprego ou bico. A diferenciação entre profissionalidade e empregabilidade permite maior clareza no processo de construção dos professores como categoria profissional. Enquanto a empregabilidade caracteriza-se pela capacidade da pessoa executar, de forma eficaz, atividades requeridas pelo modelo vigente de desenvolvimento [...], a profissionalidade envolve ter capacidade para conceber e implementar novas alternativas, diante da crise e dos problemas da sociedade (p. 196).

No que se refere à pedagogia universitária como tema de investigação e intervenção, Ramos (2010) afirma que, embora ainda tímido, os estudos estão em crescente sistematização e contribuem para romper o silêncio e a ausência de análise da atuação docente no ensino superior. Além disso, possibilita “uma aproximação da desconhecida e invisível caixa preta que ainda é a sala de aula universitária” (p. 33).

É nesse contexto de valorização das pesquisas sobre a prática pedagógica e os modos de pensá-la e valorá-la, cuja ampliação da consciência sobre sua própria atuação pressupõe uma análise tendente a dotar os professores de disposição para revê-las, que nos propomos estudar as concepções docentes no âmbito da educação jurídica, em especial, porque tem-se observado uma postura desinteressada e autossuficiente na docência em Direito (ROCHA, 2012), que acaba por impedir a superação do tradicionalismo infiltrado nas práticas do magistério jurídico.

Este artigo objetiva divulgar parte da pesquisa de tese de doutoramento, com recorte das questões abertas, cujos resultados foram alcançados mediante aplicação de um questionário com participação de 64 docentes, que representam 58,18% do total de sujeitos potencialmente aptos a serem pesquisados, ou seja, de professores, formados em direito e que atuam nestes cursos.

O espaço geográfico de pesquisa foi o Amapá, onde exercemos a função professora e pesquisadora. O Estado é um dos mais novos do Brasil. Surgiu como ente federativo em 1988, após 44 anos administrado como Território Federal. Seus primeiros cursos superiores surgiram em 1991 com a implantação da Universidade Federal do Amapá, dentre eles o curso de Direito. Um ano depois foi instalada a primeira faculdade privada, que também ofertou o curso jurídico.

Hoje temos, além da instituição pública, outras cinco faculdades privadas que ofertam a graduação em Direito. Portanto, a história do ensino superior no Amapá e, por conseguinte, da educação jurídica é recente e são restritos os estudos sobre um dos seus principais sujeitos: o professor.

O estudo limita-se às “concepções”, traduzidas como conceitos valorativos atribuídos pelos docentes. Ou seja, são as posturas adotadas pelos professores de acordo com suas convicções sobre o ato de ensinar. Tais concepções independem de sua consciência e envolvem, portanto, suas opiniões, ideias, percepções sobre a prática da docência por eles exercida.

As constatações evidenciadas no referencial teórico pesquisado nos impulsionaram a buscar cientificamente quais as concepções de prática pedagógica dos professores da educação jurídica, considerando aspectos como: formação para a docência; processos de ensino-aprendizagem; e relacionamento professor-aluno.

1. O PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO

Nas palavras de Ribeiro Junior (2001, p. 22) “ontem, como hoje, o ensino de Direito nada mais faz do que acumular informações [...] onde o docente também não se diferencia muito dos professores do século XIX, mantendo o tradicional processo didático-pedagógico, calcado no paradigma positivista e baseado na arte da exposição”.

Autores que analisam a educação jurídica discutem a problemática da crise metodológica, cujas origens desembocam num de seus principais protagonistas: o professor. Não são poucas as características que lhe são taxadas. Bittar (2006, p. 157) cita algumas: falta

de didática no ensino; escasso preparo metodológico; desconhecimento da legislação que rege o setor; pouco compromisso educacional; distante compreensão da lógica educacional; deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; insatisfatória visão do Direito como sistema; indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição a que se vincula; escasso compromisso com os planos de ensino; inabilidade para formulação de projetos pedagógicos.

Apesar das críticas à figura do professor de direito, a produção científica³ em relação à prática da docência jurídica acusa uma preocupação investigativa pouco atualizada e distante do seu campo de ação: as instituições e a sala de aula. A escassa produção sobre o tema origina-se, em sua maioria, de pós-graduações na área educacional, cujos resultados não alcançam o docente no Direito.

Oliveira (2010) propôs-se identificar a formação pedagógica dos professores de direito, através do que a autora chama de seus “cursos formadores”: os mestrados e doutorados. Dos 62 programas de pós-graduação em Direito no Brasil: nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação; somente 06 apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino; 15 produziram teses e dissertações sobre o ensino superior; 41 declaram em seus objetivos a formação de professores, mas só 34 oferecem disciplinas pedagógicas com carga horária variada. Em relação às disciplinas pedagógicas apenas 03 possuem professores doutores em Educação que ministram Metodologia do Ensino Superior. E conclui que a formação de professores para o magistério jurídico carece de atenção e investimento.

Essa conclusão caracteriza a docência jurídica há quase dois séculos, se considerarmos os primeiros professores exercendo sua atividade em 1827. Desse modo, no cenário onde se confirma pacífica a crise no Direito, acreditamos importante descobrir, relacionar e discutir quem eram os professores destes cursos e acompanhar sua evolução até nossos dias.

Para entender este caminho é necessário descortinar o momento histórico pelo qual passava o Brasil no final do século XIX, quando foram ofertados os primeiros cursos jurídicos. O seu objetivo era formar um grupo responsável por suceder a dominação colonizadora, distribuindo os novos bacharéis em cargos político-administrativos decisivos para a manutenção desses interesses.

Depreende-se que os primeiros professores dos cursos jurídicos no Brasil foram aqueles formados na Europa, principalmente em Portugal, trazendo de lá todas as características conteudistas e metodológicas daquela época e daquele local. Rodrigues (1988,

³ São escassas as teses e dissertações sobre o tema. Pesquisa realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES. Acesso em: 02-09-2012.

p. 18) descreve os chamados “Lentes”⁴ como pessoas de difícil acesso. Afirma o autor que eles “viviam num círculo fechado, avessos às influências externas, extremamente ciosos de suas prerrogativas, que exaltavam de uma forma quase doentia, esquecendo de reconhecer os méritos dos que não pertenciam àquele círculo”. Sua característica era a autoridade e os saberes incontestáveis, por imitação ao modelo de professor da Universidade de Coimbra.

É o que revela o estudo de Torres (2006, p. 07) sobre os professores da Faculdade de Direito do Recife

Os resultados expressaram o peso significativo da ordem de ser profissional liberal sob a condição de ser docente; da precarização da docência universitária em face de questões institucionais, da falta de condição de trabalho e de produção do conhecimento; da formação e ação docente não sólidas em termos de conhecimento pedagógico; tendência a uma prática docente tradicional que exacerba o conteúdo específico, o saber da experiência em detrimento do saber pedagógico, se bem que foram revelados em alguns casos, sinais de diálogo, afetividade, senso ético na relação com a dimensão cognitiva.

Mas o que leva o bacharel em Direito a optar por exercer a docência nos cursos jurídicos hoje? A posição de *status* conferida perante clientes, colegas e sociedade seria a principal motivação para o exercício da docência, segundo Konzen (2012). “O prestígio associado à profissão parece consistir na razão central que desperta o interesse pela docência em Direito, para além de razões de cunho estritamente vocacional. Trata-se de algo importante para a carreira fora da universidade” (KONZEN, 2012, p. 158).

Outra motivação seria, de acordo com o mesmo autor, a possibilidade da multidocência. Com a expansão do ensino superior e, por conseguinte, dos cursos de Direito, principalmente em instituições privadas, professores que faziam da docência em Direito uma profissão secundária, optaram por dedicar-se exclusivamente ao magistério, vinculando-se a várias IES como horistas. Há ainda, aqueles que, mesmo atuando em diversas faculdades, ocupam outras profissões, principalmente a advocacia, exercida agora nesse novo contexto como complementadora de renda.

Bittar (2006) reflete que não obstante a importância secular da docência jurídica para a formação dos bacharéis em Direito, ela encontra-se à margem da aceitação como carreira jurídica. Diz o autor que determinados preconceitos e tradições marginalizam a docência. Ela recai, portanto,

“para o campo da subprofissão, do *hobby*, do prazer pessoal, da realização espiritual, da vazão de vocação inata, de espaço para a manifestação da vaidade íntima, de acordo com profundas, razoáveis e refletidas convicções pessoais. Tudo isso é parte importante do trabalho docente, do ministério professorado pelo professor. Mas, há

⁴ Designação para os professores de escolas superiores ou secundárias, responsáveis por transmitir o conhecimento na época.

que se considerar com seriedade o estatuto profissional do docente, dentro de uma política maior de engajamento na estrutura do ensino jurídico” (BITTAR, 2006, p. 156).

Holmes (2008) também escreve sobre a perda da estima social do professor na área do Direito, concluindo de maneira enumerativa a desvalorização da profissão pela: perda do caráter profissional do magistério, pois é apenas uma atividade dentre outras; substituição do professor pelo operador do Direito na reflexão sobre as normas e; perda remuneratória e econômica como consequência do processo social de desvalorização.

Concluimos, portanto, que na construção de sua identidade docente, o professor da educação jurídica carrega consigo o peso de um *status* exigido histórica e socialmente. Lembremos que nos cursos de bacharelados a regra era e é – no passado bem mais que hoje – o exercício da docência como complementaridade.

Vale dizer que, a possibilidade de ter na docência uma atividade complementar àquela que exerce como a principal acarreta um conjunto de consequências. Konzen (2012) assevera que muitos professores acreditam que o tempo parcial ou de hora-aula, são mais apropriados ao ensino do Direito, na medida em que privilegiam um valor agregado, o da experiência profissional. “Entretanto, essa crença gera polêmica, pois a carência dos métodos adequados leva os professores a reproduzir as ideias e os valores tradicionais da educação jurídica” (p. 157).

Carlini (2008) reflete sobre essa questão dizendo que a maioria dos professores de direito são profissionais de carreiras jurídicas, ou seja, são advogados, juízes, promotores de justiça, delegados, procuradores que, ao trazerem para a sala de aula sua experiência profissional podem contribuir com exemplos vividos, mas fazem crer que aquele exemplo contempla todas as possibilidades do que está sendo ensinado.

Não obstante esses fatos, a construção da identidade do professor de direito, bem como a sua valorização parecem timidamente surgir ao identificarmos o perfil do docente nas pesquisas atuais. No que se refere à formação profissional, aos seus saberes e suas relações interpessoais, bem como o apoio de instituições que vivenciam a educação jurídica e de algumas exigências legais delineadas nas últimas décadas, percebemos uma tentativa de ruptura com o antigo.

A internacionalização dos sistemas sociais, e dentre eles o sistema educacional e, na década de 1990, a presença do Estado avaliativo, propondo um sistema nacional de medidas, vem alterando a concepção de liberdade acadêmica docente. Exigências diretas, como pós-graduação *strictu sensu* em limites mínimos de um terço e regime integral de professores em

pelo menos um terço (art. 52 da Lei 9394/96 – LDB); e indiretas, como os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES (Lei 10.861/2004) refletem de alguma forma a alteração do desempenho do professor do ensino superior no Brasil.

No plano da educação jurídica também o perfil docente sofre transformações. Não é comum, por exemplo, encontrarmos professores com vinte anos ou mais de carreira dedicados somente ao magistério nos cursos de Direito. No entanto, este cenário não será tão raro nas próximas décadas, uma vez que há, atualmente, um quadro de professores com dedicação exclusiva à docência e à pesquisa. Portanto, titulação, regime de trabalho, produção científica, são medidos e exigidos para a excelência no magistério superior, conferido especialmente pela política educacional brasileira dos últimos anos.

Não obstante essas mudanças, no quadro geral, essa transformação está longe de ser a regra. As pesquisas com educadores na área do Direito ainda demonstram que a maioria não é docente em período integral; que muitos não possuem pós-graduação *stricto sensu*, principalmente fora do eixo da região sudeste; que a produção científica é escassa. Some-se a esse perfil a ausência de formação e de postura reflexiva quanto à sua prática pedagógica.

2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA: O ESPERADO PARA O DOCENTE UNIVERSITÁRIO

A universidade em meados do século XX atravessou uma crise de identidade, situada no âmbito da crise mais genérica da modernidade, que a obrigou a reconfigurar seu papel, não mais estando à margem da sociedade, mas incorporando-se a ela. Esse abalo institucional decorreu do reconhecimento da não neutralidade científica e dos limites das barreiras construídas pela especialização na ciência (RAMOS, 2010).

Essa crise colocou em xeque a condição do ensino superior no limiar do século XXI enquanto centro de produção e difusão do saber com características individualizadas, descontextualizadas e marginais, evidenciada nas dicotomias cultura-cultura popular, educação-trabalho e teoria-prática (SANTOS, 1996).

Evidencia-se, assim, um momento de transição no ensino superior. Segundo Ramos (2010) espera-se uma universidade indissociável, no sentido de se orientar para as exigências de um mercado transnacional; em diálogo com a cultura humanística que alimenta a inteligência geral e as interrogações humanas; estimula a reflexão sobre o saber; reconceitua as humanidades; integra-se ao entorno social; equilibra a formação profissional com o desenvolvimento humano; enfrenta o novo com o novo.

Essa reconfiguração emergente para o ensino superior interfere diretamente no exercício da docência universitária e em sua prática pedagógica. Estudos diagnósticos sobre o magistério superior têm recebido especial atenção e encontra-se em “crescente sistematização” o que possibilita uma “aproximação da desconhecida e invisível caixa-preta, que ainda é a sala de aula” (RAMOS, 2010, p. 33).

Ao dedicar-se à discussão sobre uma nova formatação para o ensino superior, a Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: visão e ação, em seu art. 9º (UNESCO, 1998), aponta como necessidade premente a responsabilidade docente em centrar a atenção no aluno, utilizando novas aproximações didáticas e pedagógicas para a superação do ensino como mera transmissão e, do aprendizado apenas como memorização.

Em relação a essa emergente responsabilidade docente, chamada por Ramos (2010) de “convocação e demanda” percebe-se um desafio para os professores do ensino superior que supera o domínio de uma área disciplinar, ou seja, o momento é de reconhecer a necessidade de atenção às questões de ordem pedagógica no sentido de realizar o desejo de saber ensinar para fazer aprender, bem como da obrigação das instituições com o desenvolvimento profissional dos docentes.

Assim, nesse “momento em que os critérios de recrutamento e condução da docência já não conseguem dar conta da própria forma como o conhecimento vem sendo construído, nem das relações que se estabelecem em sala de aula” (RAMOS, 2010, p. 35) o que se espera do professor do ensino superior no século XXI? O que são práticas pedagógicas e quais delas podem ser consideradas contemporâneas?

A atuação docente não está mais isenta de questionamentos sobre suas formas de ensinar. Ela está sujeita, atualmente, a investigações, a estudos e a intervenções. O modelo onde predominava a ausência de reflexão do campo educacional e, por conseguinte, das questões pedagógicas, sofre ruptura e redefine as funções e a profissionalidade docentes. É nesse sentido que,

a atenção à docência universitária no limiar do século XXI exige, dentre outros aspectos, a compreensão de reconceitualização da docência inserida num processo de redefinição identitária da Universidade, nomeadamente no que respeita à transição para a nova forma de produzir conhecimento que aponta para uma necessária consideração da complexidade das questões pedagógico-didáticas neste *locus* (RAMOS, 2010, p. 36).

É por isso que a prática pedagógica deve ser compreendida e contextualizada no trabalho docente do ensino superior, baseada na exigência de formação específica, sem a qual

o profissional de outras áreas não deveria ter acesso ao seu exercício. “Como qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores devem ter os conhecimentos e as habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2004, p. 109).

A profissão docente é uma prática educativa (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010, p. 178). Essa prática, para Sacristan (1999), é institucionalizada, no sentido de ser diferente conforme o contexto cultural onde é exercida. Acaba por fazer parte da tradição que envolve o método e o conteúdo da educação. Por isso, para superar a prática educativa em seus resultados, pois tendem a conservar a prática dominante, é preciso descobrir seu sentido histórico e desenvolver agentes de consciência.

As práticas pedagógicas são estudadas sob diversos aspectos e, por isso, podem assumir contornos e limites diferenciados. Assumiremos aqui, a concepção proposta por Franco (2012, p. 152-154) que se refere às práticas pedagógicas como “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos [...] considero-as práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”.

Franco (2012) afirma que uma prática pedagógica é complexa e multifatorial e que seus ingredientes estruturantes são baseados em decisões, princípios, ideologias e estratégias que só podem ser percebidos na perspectiva da totalidade. Essa totalidade deve dialogar com o coletivo sobre o qual atua, para que a prática tenha sentido e realize transformações. Nesses casos a possibilidade de adesão e/ou negociação é real.

Percebe-se uma visão macro das práticas pedagógicas que envolvem questões epistemológicas, sociais e históricas. Assim, tais práticas convivem com decisões que antecedem e transcendem à prática da sala de aula e todas elas repercutem na ação docente.

A prática docente configura-se em prática pedagógica quando dialoga com as questões educacionais, ou seja, quando sua prática está “pedagogicamente fundamentada”, no sentido do professor construí-la conhecendo o que, porque e como faz. “É quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer. Construir e desconstruir; começar de novo; acompanhar e buscar novos meios e possibilidades. Essa dinâmica é o que faz da prática uma prática pedagógica” (FRANCO, 2012, p. 160-170).

Nesse sentido, o que esperar da prática pedagógica do docente universitário na contemporaneidade? Espera-se uma prática consciente, ou como conceitua Franco (2012), uma prática “intencional”, que significa o exercício da docência com conhecimento sobre sua própria ação.

Masetto (2003) ao discutir a necessidade e atualidade do debate sobre competência pedagógica e docência universitária, considera que os professores deste nível de ensino não refletem sobre sua atuação. Dessa forma concluem “que está tudo muito bem” (p. 11). Esse sistema estrutura-se, segundo o autor, em três considerações: a primeira diz respeito à organização do ensino superior no Brasil (modelo francês-napoleônico – cursos profissionalizantes) voltado diretamente para a formação de profissionais que exercem determinada profissão. Assim, exige-se para o cargo de professor o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Recentemente, no entanto, discute-se que, como qualquer outra profissão, a docência exige capacitação própria e específica.

A segunda consideração diz respeito ao “impacto da nova revolução tecnológica sobre a produção e socialização do conhecimento e formação profissionais” (p. 13) que produz efeitos na revisão das carreiras. Dessa forma o papel do professor como transmissor de informações perdeu seu espaço e exige nova visão de mundo e nova atitude em sala de aula.

A última consideração refere-se ao que Masetto (2003, p. 15) chama de “apelo da Unesco”, sobre o convite aos docentes do ensino superior em ocupar-se com sua competência pedagógica no sentido de ir além do repasse cognitivo das disciplinas que lhe são afetas. E de que forma? O artigo 10º da Declaração Mundial sobre Educação Superior prescreve que

uma política vigorosa de desenvolvimento de pessoal é elemento essencial para instituições de educação superior. Devem ser estabelecidas políticas claras relativas a docentes de educação superior, que atualmente devem estar ocupados sobretudo em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados de desenvolvimento de pessoal, estimulando a inovação constante dos currículos e dos métodos de ensino e aprendizagem, que assegurem as condições profissionais e financeiras apropriadas ao profissional, garantindo assim a excelência em pesquisa e ensino, de acordo com as provisões da Recomendação referente ao Estado do Pessoal Docente da Educação Superior aprovado pela Conferência Geral de UNESCO em novembro de 1997 (artigo. 10º, UNESCO, 1998).

A Recomendação Referente ao Pessoal Docente (UNESCO, 1997), em seu preâmbulo, prescreve que todos estão “conscientes de que é necessário que o ensino superior seja alvo de reforma para se adaptar às mutações sociais e econômicas e que o pessoal docente do ensino superior participe nesse processo” e, no item VII, 37 (Preparação para profissão) diz que

a política de admissão à preparação para as carreiras do ensino superior responde à necessidade de dotar a sociedade de um número suficiente de professores deste grau de ensino que possuam as qualidades morais, intelectuais e pedagógicas requeridas, bem como os conhecimentos e as competências necessários.

Corroborando com o conceito de Franco (2012) em que a prática pedagógica não se reduz às ações docentes numa relação dual (professor x aluno) dentro de sala de aula, Almeida (2012, p. 73) compreende a ação pedagógica como um “trabalho intelectual em que se articulam teoria e prática numa perspectiva transformadora tanto dos sujeitos envolvidos como da sociedade”. Daí o debate sobre a superação do modelo de representação docente, onde a ideia de ensinar é arte sem necessidade de sustentação teórica.

Sob essa perspectiva, alguns temas discutidos pela literatura educacional tem direta repercussão na busca e efetivação das novas práticas docentes. Estabelecemos três deles como objeto investigativo para este trabalho, quais sejam: a formação profissional docente; as concepções de ensino-aprendizagem do professor e; as relações interpessoais concebidas e estabelecidas nessas práticas.

3. CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentados neste artigo são resultados de parte das questões abertas, referentes a um questionário aplicado aos professores de Direito de todas as instituições que ofertam o curso no Estado do Amapá-Brasil. As respostas foram categorizadas e analisadas, baseadas na Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Uma das questões propostas para reflexão foi “como você, enquanto docente universitário, formado em Direito e atuante no curso de Direito, trabalha o Ensino Jurídico, considerando os aspectos: formação docente, processo de ensino-aprendizagem e relações interpessoais?” Os achados foram distribuídos conforme as categorias pré-existentes (formação docente, processo de ensino-aprendizagem e relações interpessoais) e foram apresentados e discutidos separadamente (TABELAS 01, 02 e 03).

Sobre a categoria formação docente encontramos três subcategorias, quais sejam: 1- Procuro atualizar-me nos conteúdos jurídicos (28,12%); 2- Revendo a forma de ensinar – necessitando, reconhecendo a importância de formação específica para a docência (23,43%); 3 – capacitando-me para atuar em sala de aula (12,50%) (TABELA 01).

TABELA 01 - Distribuição de frequências e porcentagens das subcategorias formuladas sobre formação docente

Subcategorias sobre Formação docente	Frequência	Percentual
1- Procuo atualizar-me nos conteúdos jurídicos	18	28,12
2- Revendo a forma de ensinar – necessitando, reconhecendo a importância de formação específica para a docência	15	23,43
3 – capacitando-me para atuar em sala de aula	08	12,50

Percebemos que o termo “formação docente” foi, em várias declarações, interpretado de modo diferente daquele que era objeto do questionamento. Numa demonstração clara de que a concepção de boa docência jurídica significa aprimorar somente o conhecimento em Direito, muitos professores relacionaram a formação profissional docente com a formação e/ou aperfeiçoamento na área jurídica (28,12%). Alguns desses exemplos podem ser evidenciados nas seguintes frases:

Em relação à formação todas as atividades são importantes para formar um currículo focado na área jurídica. Sempre sugiro cursos e seminários (Sujeito 17).

Quanto à formação docente o ensino jurídico é trabalhado de forma continuada, com leituras de julgados, doutrinas e artigos sempre atualizados (Sujeito 28).

O bom professor do curso de Direito é aquele que busca a cada dia aprimorar os seus conhecimentos, atualizando o seu material de trabalho de acordo com os avanços e as novas concepções dos institutos, de forma a fornecer ao aluno um conhecimento integrado com todas as áreas do direito (Sujeito 18).

Na minha experiência docente na área jurídica procuro tratar os temas de maneira clara e atualizada com decisões jurisprudenciais e posicionamentos doutrinários, inclusive os divergentes (Sujeito 40).

Formação docente é a aquela que prepara para o mercado de trabalho, abordando assuntos da atualidade (Sujeito 43).

Inicialmente a formação é sempre trabalhada como atualização proveniente de cursos, palestras... (Sujeito 57).

O primeiro passo para relacionar este aspecto é o estudo. E conhecer e dominar sua área de especialidade é um atrativo natural ao acadêmico, que vê no docente um exemplo a ser seguido. Assim cativada a confiança quanto ao domínio de conteúdo me volto para outros aspectos (sujeito 63).

Inferimos de um lado, a supervalorização do conteúdo, tendo na área jurídica um espaço privilegiado para a doutrina e a jurisprudência, e de outro, a subvalorização da formação própria para docência ou dos saberes pedagógicos relacionados à prática em sala de aula. Acredita-se que a confusão entre os termos advém da inexistência de formação docente, ou como explicam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13), advém da falta de formação inicial que “reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados, dentre

outros, em conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional”.

Tal assertiva desemboca na fragilidade de identidade profissional da docência, especialmente nos bacharelados, nestes incluído o Direito. Se a identidade de uma profissão constrói-se, dentre outras bases, pelo significado que cada professor confere à atividade docente e a si mesmo no seu cotidiano, bem como por sua inserção com os demais colegas e com a sua instituição de ensino (PIMENTA E ANASTASIOU, 2010), nota-se um vácuo no magistério jurídico, onde o docente não se insere nesta categoria, não se vê integrado no grupo de professores do qual ele faz parte, e nem vê como sua, a instituição em que cotidianamente encontra-se em atividade.

Cabe destacar que palavras como atualização, aprimoramento, domínio, surgiram com muita frequência nas declarações dos docentes, todas relacionadas ao conteúdo jurídico. Essas coocorrências lexicais (BARDIN, 2011), propõem certas inferências importantes na concepção de formação docente, uma vez que a supervalorização do conteúdo específico distancia o professor da preocupação com os elementos constitutivos de sua atividade, como o planejamento da aula, a diversificação de metodologias, a avaliação.

O que prevalece na docência jurídica reduz-se à crença inquestionável de que “quem sabe, sabe ensinar” (MASETTO, 2003, p. 13), mesmo num período histórico onde a educação superior tenta ultrapassar o modelo francês-napoleônico de cursos profissionalizantes. A ausência de envolvimento no campo da educação mantém o professor atuando na base da improvisação, ao acaso e, até “manter-se atualizado com o conteúdo”, preocupação com maior frequência nas declarações docentes, segundo os resultados encontrados, perde seu valor e sentido, em função da limitação de suas práticas pedagógicas.

De fato, conhecer e atualizar-se no conteúdo de sua especialidade é imprescindível para o exercício da docência, mas não é só. Para Pimenta e Anastasiou (2010, p. 16) no trabalho docente

há de se introduzir objetivos de natureza conceitual, procedimental e valorativa em relação aos conteúdos da matéria que ensina; transformar o saber científico ou tecnológico em conteúdos formativos; selecionar e organizar conteúdos de acordo com critérios lógicos e psicológicos, em função das características dos alunos e das finalidades do ensino; utilizar métodos e procedimentos de ensino específicos, inserindo-os em uma estrutura organizacional em que participe de decisões coletivas. Por isso, para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo de sua especialidade.

Mesmo assinalando que a maioria dos professores não distingue formação docente de formação/atualização jurídica, confundindo-as, há um grupo, não tão pequeno, que entende o

que significa formação docente, reconhecendo sua importância e demonstrando a necessidade de formação especializada para seu melhor desempenho (23,43%). Esses traços foram percebidos nas seguintes respostas:

Após minha graduação, realizei uma especialização em metodologia do ensino superior, e através desta pós-graduação me foi permitida mudança sobre alguns conceitos sobre o ensino jurídico, onde aprendi várias formas de trabalhar os conteúdos, atendendo as expectativas do processo de ensino-aprendizagem (sujeito 22).

[...] entendo que os momentos não muito bons, foram aqueles que, por falta de formação docente, não soube lidar com algumas questões discentes, principalmente nos primeiros anos da docência. (Sujeito 38).

No ensino jurídico é fundamental a formação docente, o profissional tem de estar capacitado para atuar em sala de aula (sujeito 23).

Bem, a docência representa sem dúvida grande desafio para o profissional do Direito, uma vez que na formação jurídica não há espaço para formação docente. No máximo, nosso referencial foram os professores (os bons, os regulares e o ruins), por meio dos quais, construímos o perfil e a imagem do bom professor, mas sem conhecer e dominar técnicas pedagógicas (sujeito 38).

Além da formação jurídica possuo capacitação específica na área da docência do ensino superior (especialista). Desta forma, com a aquisição de conhecimento sobre magistério superior ficou mais fácil de atuar (sujeito 53).

Não se prepara professor para a área jurídica, nem na graduação, muito menos no mestrado [...] tive a sorte de fazer licenciatura, onde tive a oportunidade de estudar disciplinas didático-pedagógicas, estrutura de ensino e metodologia do ensino. Na graduação em Direito e no mestrado não observei na estrutura curricular disciplinas que pudessem dar essa ênfase de formação acadêmica (Sujeito 56).

Observamos que há professores que reconhecem a importância e a necessidade de formação própria para o exercício docente. Dizem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 13) que “a transformação da prática do professor decorre da ampliação de sua consciência crítica sobre essa mesma prática”. Em que pese a ausência dessa autocrítica consciente em grande parte dos professores, o reconhecimento, e o mais importante, a necessidade em dar sentido pedagógico à sua prática já está presente para um número expressivo de educadores jurídicos.

Assim como o reconhecimento, a busca por capacitar-se também foi citada pelos professores (12,5%). Nelas estão incluídas, segundo os docentes: as especializações em Metodologia do Ensino Superior, citados como de grande valia por 03 professores; a pós-graduação *stricto sensu* que, não só os inseriu no campo da pesquisa, como também os integrou de forma mais efetiva no contexto educacional e universitário; além da procura individual por ferramentas que lhes subsidiassem melhor atuação em sala de aula.

Percebemos, dessa forma, modelos mistos de concepção docente na categoria formação profissional: professores conscientes de sua prática e revisitando seus saberes e; professores preocupados com conteúdos específicos, transmitindo-os aos alunos com o objetivo de aprová-los em concurso público. Isso traduz concepções de abordagem pedagógica diferenciada nos processos de ensino-aprendizagem. Uma tradicional e outra que optamos por chamar de “emergente”, pois se identifica com uma postura contemporânea de educação. É um duplo modelo, em que pese a maior presença do tradicionalismo das práticas.

Em relação à categoria “processos de ensino-aprendizagem” encontramos as seguintes subcategorias: 1- Trocando ideias e experiências, incentivando a participação e verificando a necessidade dos alunos (26,56%); 2- Relacionando teoria e prática (23,43%); 3- Conscientizando os alunos de sua responsabilidade como profissional e cidadão (18,75%); 4- Buscando diversificar as metodologias de ensino (14,06%); 5- Trabalhando de forma, transversal e interdisciplinar (14,06%); 6- Preocupo-me em ensinar, transmitir conhecimento (12,5%) (TABELA 02).

TABELA 02 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre processos de ensino-aprendizagem

Subcategorias para processo de ensino-aprendizagem	Frequência	(Percentual)
1- Trocando ideias e experiências, incentivando a participação e verificando a necessidade dos alunos	17	26,56
2- Relacionando teoria e prática	15	23,43
3- Conscientizando os alunos de sua responsabilidade como profissional e cidadão (ético e humano)	12	18,75
4- Buscando diversificar as metodologias de ensino	09	14,06
5- Trabalhando de forma, transversal e interdisciplinar	09	14,06
6- Preocupo-me em ensinar, transmitir conhecimento	08	12,50

Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o tema mais frequente envolvia os discentes (26,56%). Não obstante o esforço em ver no aluno como um sujeito ativo neste processo, entendemos que o professor ainda se apresenta como um mediador entre ele próprio e cada discente, numa relação predominantemente dual, onde a interação em grupo é pouco exercida. Essa realidade ainda reflete, segundo Mizukami (1986), um ensino tradicional.

A concepção de ensinar tendo vista o aprendizado, bem como valorizar a figura do aluno, retirando do professor o centro do processo educativo, parece estar na concepção docente da educação jurídica pelos resultados encontrados. Entretanto, esta visão apresenta-se mais como um desejo, uma busca, sem que o professor saiba exatamente como promover a maior participação ou conscientização dos alunos.

Outro ponto concebido como relevante na concepção de ensino-aprendizagem do docente jurídico é relacionar a teoria à prática (23,43%). Aparentemente, os docentes acreditam que a abordagem tradicional pode ser ultrapassada se o Direito for ensinado relacionando o conhecimento teórico à sua prática, ou ao cotidiano social. No entanto, as declarações que enfatizam essa forma de ensinar demonstram que os professores tem uma noção distorcida dos termos “teoria” e “prática” na educação superior, principalmente no Direito. São alguns os exemplos

O processo de ensino-aprendizagem é trabalhado de forma a oferecer ao aluno o conhecimento teórico sempre aliado a prática, sempre voltado para as questões teóricas e práticas mais recorrentes no dia-a-dia, não só nos tribunais, mas dos concursos também (Sujeito 28).

Quanto ao processo de ensino e aprendizagem busco aliar teoria à prática vivenciada, levando os alunos aos órgãos judiciários para conhecimento e participação em audiências para posterior debate (Sujeito 58).

Disponibilizando ferramentas do dia-a-dia jurídico para a sala de aula. Promovendo encontros entre os alunos e os juízes, promotores, defensores, oportunizando frequência em audiências, julgamentos (Sujeito 62).

Diz Sacristán (1999. p. 28) que prática e teoria são curingas da linguagem e que pelo significado disperso que ambas possuem, sua relação passa a ser uma metáfora, um desejo, e que o

problema da relação teoria-prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade – a prática – é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria, de uns conhecimentos ou dos resultados da pesquisa. Dito de outra forma, não podemos instalar-nos em um mundo no qual caiba a esperança de que, uma vez que dispomos de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma.

Enfim, relacionar teoria e prática na concepção docente revelada não representa, de fato, abandonar o tradicionalismo na educação jurídica. Não obstante a importância em conhecer as tendências jurisprudenciais ou a atuação em audiências, essa não é a realidade ou a prática da qual se fala. A educação superior busca a crítica ao que está posto, busca novas ideias. Portanto, relação teoria e prática possui um significado maior, pois busca legitimar outras propostas teóricas para o mundo da cultura, num diálogo de verificações e descobertas, ou seja, essa relação precisa ser reorganizada, uma vez que “a prática é o ponto de partida e de chegada do processo de teorização. Não serve para comprovar a teoria, mas para pô-la em questão, realimentando suas bases e favorecendo sua condição” (CUNHA, 1998, p. 110).

Encontramos ainda, com uma frequência de 18,75%, a necessidade dos professores em conscientizar os alunos de sua responsabilidade profissional e cidadã. Essa preocupação está, de fato, muito presente neste momento de reconfiguração social que acaba por recair também

nos objetivos finais da educação, conforme preleciona Ramos (2010). O movimento em busca da ética alcançou todas as áreas sociais e tornou-se parte de uma exigência para o ser humano que convive com o outro, principalmente no campo do exercício da profissão. Isso, de forma positiva foi lembrada pelos docentes, tentando talvez, desmistificar ou extinguir a figura do advogado mal-intencionado ou do profissional que só quer tirar proveito dos cidadãos.

A diversificação de metodologias foi lembrada com frequência (14,06%) pelos professores. De fato, é um ponto fundamental. Como já dissemos, uma das grandes dificuldades no exercício da docência superior, e portanto, da docência jurídica, é a inadequação das metodologias viciosamente repetidas em sala de aula, onde o predomínio é a exposição oral dos conteúdos.

Muitos professores citaram que as novas práticas pedagógicas realizam-se pela utilização de ferramentas que os auxiliam na diversificação metodológica como o data-show e a internet; ou outros meios como: seminários, utilização de filmes e debates. A abertura para reflexão pedagógica parece brotar no magistério jurídico, mas ainda carregado de subjetividade e sem a finalidade previamente declarada ou até mesmo conhecida.

É como se o professor reconhecesse a limitação da metodologia única e buscasse inovar em sala de aula, entretanto, as novas práticas são aleatórias. Por isso que, é preciso organizar as novas formas de ensinar, dando-lhes sentido, afastando o *laisse-faire* pedagógico (FRANCO, 2012).

Neste sentido, Masetto (2010, p. 12) nos informa que,

tradicionalmente, a sala de aula nos cursos de ensino superior tem se constituído como um espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite conhecimentos e experiências aos seus alunos, ora com exposições orais e lousa, ora com uso de slides ou transparências e atualmente com a exploração quase contínua do PowerPoint, procurando demonstrar atualização de recursos didáticos, mas com a manutenção do mesmo princípio epistemológico de se adquirir o conhecimento mediante a reprodução da informação apresentada em aula.

A proposta do autor para superar esse paradigma reprodutivo, é de transcender ao espaço e ao tempo tradicionais da sala de aula como diversificação metodológica, com a utilização sim de recursos, mas com objetivos pré-definidos e que, efetivamente instiguem a busca pelo conhecimento, onde o lugar não precisa estar restrito à IES ou à sala e nem o tempo precisa ser contado em hora-aula ou períodos pré-determinados.

Com uma frequência de 14,06% foi citada a preocupação em trabalhar interdisciplinarmente. De fato, Cunha (2011) afirma que a realidade é interdisciplinar e, portanto, cada disciplina deve encaminhar-se para uma leitura de mundo, como ponto de

partida para os processos pedagógicos. Não houve clareza se os professores conhecem o conceito de interdisciplinaridade, pois o termo era somente citado. De qualquer sorte, merece destaque positivo o trabalho docente nesta perspectiva, uma vez que é imprescindível compreender uma disciplina e seus conteúdos num contexto mais amplo do conhecimento.

Por fim, com uma frequência muito presente (12,5%), alguns docentes expuseram que, no processo de ensino-aprendizagem, sua atividade resume-se em transmitir conhecimento, objetivamente. Eis as afirmativas:

Preocupo-me com o ensinamento do saber jurídico (Sujeito 04).

As aulas são ministradas ora com recursos audiovisuais, ora com pincel, utilizando o quadro [...] as avaliações, em regra, são questões objetivas condizentes com a matéria dada em sala e retiradas de concursos (Sujeito 40).

Transmitindo conteúdo doutrinário, jurisprudencial e prático (Sujeito 47).

Somadas a estas declarações que representavam uma abordagem tradicional clássica, havia outras que, subliminarmente, sugeriam a manutenção de um ensino baseado na transmissão de doutrina, enfatizando inclusive, a importância dos conteúdos tomados em concursos públicos, em que pese não constarem nem nos currículos dos cursos.

Essas afirmações reforçam uma concepção de ensino jurídico em total desacordo com a redefinição do ensino superior contemporâneo, onde não é suficiente enquadrar os alunos num perfil profissional padrão e com bagagem de conhecimento, sem agir sobre o seu desenvolvimento pessoal ou sua autonomia (RAMOS, 2010).

Percebemos, em relação as concepção de ensino-aprendizagem, uma tentativa de superar o tradicionalismo, onde os termos troca, participação, interdisciplinaridade, conscientização, prevaleceram. No entanto, elas pareciam contraditórias no seu próprio contexto. Aparentemente, os docentes sabem que a mera transmissão de conhecimento não é um modelo bem-vindo para a educação superior de hoje, mas, ou não conhecem outra opção em sua prática, ou se autoenganam, afirmando que superaram essa fórmula pré-estabelecida, mas trabalham simplesmente com reprodução.

Quanto à categoria “relações interpessoais” alguns pontos positivos fizeram parte dos discursos docentes. Com considerável nível de frequência, os professores, direta ou indiretamente, alçaram o bom relacionamento como um dos pontos principais da sua atuação. As subcategorias encontradas foram: 1- Aprendendo e/ou desenvolvendo o bom relacionamento entre o professor e os alunos (39,06%); 2- Tentando promover o diálogo

(23,43%); 3- Relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem (4,68%) (TABELA 03).

TABELA 03 - Distribuição de frequências e porcentagens das categorias formuladas sobre relações interpessoais

Subcategorias para relações interpessoais	Frequência	(Percentual)
1- Aprendendo e/ou desenvolvendo o bom relacionamento entre o professor e os alunos	25	39,06
2- Tentando promover o diálogo	15	23,43
3- Relação professor-aluno é fundamental no processo de ensino-aprendizagem	03	4,68

Os relatos possuíam variações demonstradas pelos verbos no gerúndio como: aprendendo, tentando, buscando, desenvolvendo. Os termos fazem presumir uma atitude reflexiva quanto ao reconhecimento da afetividade na relação com os discentes, e que isto não interfere na autoridade ou seriedade docente, pelo contrário, aperfeiçoa sua atuação. Seguem algumas respostas:

No que se refere as relações interpessoais tenho percebido com o passar do tempo, que desenvolver relações de afetividade com os alunos facilita muito o ensino-aprendizagem, gera uma empatia entre professor e aluno e um encantamento mútuo que favorecem e estimulam o ensino e aprendizagem. Tenho me dado conta disso, na prática, só nos últimos 3 ou 4 anos de docência. Antes, ignorava tal dimensão por completo, já hoje percebo que faz muita diferença (sujeito 06).

Quanto aos saberes docente, bem como, relações interpessoais, já comprovei em sala de aula que não existe uma fórmula pronta e totalmente adequada, pois cada turma exige que meu conhecimento alcance determinado viés, e cada aluno é e age de uma forma individual, exigindo que eu enquanto docente, proponente do ensino-aprendizagem tenha ou pelo menos tente, agir com flexibilidade na tentativa de cumprir minha obrigação enquanto docente responsável pelo ensino-aprendizagem no ensino superior (sujeito 20).

Dentre as muitas inteligências emocionais que possuímos, a relação interpessoal tem grande destaque, pois é a forma como o indivíduo lida com o seu meio social. E nesse relacionamento nem sempre encontramos apenas pessoas que nos agradam. Aliás, na atividade docente encontramos diversas pessoas que nos desagradam. Mesmo porque temos contato com a direção, com a coordenação e, a cada semestre, com novos alunos. Nessa movimentação toda, às vezes somos colocados frente a frente com aqueles que nos provocam sensações que não gostaríamos de vivenciar. Como a escola é um espaço social de grande número de pessoas, é normal que aconteçam os conflitos. O que não pode ser comum é o desprezo em relação aos incômodos, pois esses devem ser trabalhados a fim de tornar os sujeitos mais tolerantes com o seu próximo. Nesse contexto, os profissionais da área propõem algumas atividades que podem auxiliar os docentes a perceberem as diferenças entre as pessoas, além de mostrar que cada um deve ser respeitado e valorizado em suas características próprias (sujeito 64).

Inferese que, de fato, há uma tentativa de superação da antiga figura do professor distante e superior. A relação atualmente parece ser mais aberta e verdadeira entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Freire (2011, p. 138) diz que “não é certo [...] que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar”. Para o autor, a afetividade não se acha excluída do processo educacional. A figura do educador nos cursos de Direito sempre foi relacionada ao posto de autoridade e rigidez que afastava o contato, o diálogo, a aproximação. No entanto, a conscientização docente sobre o prejuízo dessa ausência de aproximação, para o aprendizado do aluno e para o próprio prazer no exercício da docência, parece desenvolver-se no contexto universitário de maneira mais presente nos dias de hoje.

É o que se percebe na frequência de termos como “diálogo” na concepção dos professores de Direito (23,43%) bem como nas declarações que revelam alto grau de importância dado ao bom relacionamento docente-discente nos processos de ensinar e de aprender.

Ainda assim, indiretamente, verificamos algum resquício de manutenção do autoritarismo e limitação da participação discente, como se um dilema estivesse presente na superação do distanciamento professor-aluno. De fato, a linha é tênue, e Freire (2011, p. 102) confirma essa hipótese quando diz que, “não resolvemos o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade”. E continua o autor

O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome (FREIRE, 2011, p. 103).

Cabe então, a posição do democrata, “coerente com seu sonho solidário e igualitário, para quem não é possível autoridade sem liberdade e esta sem aquela” (FREIRE , 2011, p. 106).

CONCLUSÕES

Ao apresentarmos os apontamentos finais deste trabalho, não temos a pretensão de esgotar a análise. Ao contrário, a finalidade é incentivar o debate sobre a docência em Direito, amadurecendo-a e reconfigurando-a no que for possível e necessário.

Alguns pontos foram fundamentais para justificar esta pesquisa, tais como: a ampliação do quadro docente em função do aumento no número de cursos de direito; a desatualização investigativa do perfil da docência jurídica no século XXI; o alto grau de

reprovação dos exames jurídicos externos, habitualmente relacionados à crise no ensino jurídico.

Analisar quais as concepções de prática pedagógica dos docentes de Direito, especificamente quanto à formação profissional, ao ensino-aprendizagem e ao envolvimento com os alunos foi o problema proposto inicialmente para este artigo. Teríamos as mesmas percepções, visões, perspectivas? A pesquisa exploratória apresentava estudos que apontavam características docentes ainda ligadas ao modelo tradicional. No entanto, pareciam hipóteses desatualizadas e sem base científica. O referencial teórico já revelava um período de reconfiguração do ensino superior, permeado por sua regulação e pelas mudanças sociais, o que demandava por sua vez novas práticas pedagógicas. Tais práticas foram assumidas a partir de um conceito amplo, onde as relações educativas ocorrem e transformam-se não só nas instituições escolares, mas fora dela, incluindo a sociedade, o Estado, as organizações não-governamentais.

Percebeu-se que, de fato, estamos num período de transição. Transição paradigmática, transição social, a refletir uma transição do ensino superior e da docência. Como afirma Ghirard (2012), a representação de “grande docente” nos cursos de Direito vê-se agora questionada, fruto dessa reconfiguração universitária. Hoje, o magistério jurídico apresenta-se regulado pela exigência de pós-graduação, ou seja, os cursos dos quais os docentes fazem parte serão bem avaliados se possuírem quadro docente titulado. Não serão mais os profissionais renomados na área jurídica que elevarão o conceito do curso.

Outras percepções podem ser igualmente citadas. Os conceitos pedagógicos, em meio à reconfiguração assinalada, também não estão mais ausentes. A “caixa preta” da sala de aula no ensino universitário passa a ser desvendada e colocada em pauta pelas instituições, pelos alunos e pelos próprios pares na academia. Vê-se, também, que a ampliação do mercado para docência impõe a rediscussão sobre a desvalorização da carreira, a identidade docente e a formação específica para atuar no ensino superior.

O mundo mudou e, nesse já iniciado século XXI, o docente universitário redimensiona suas concepções, suas práticas, sua identidade, suas perspectivas. A hipótese de que o conjunto de professores da educação jurídica é nivelado foi superada. Este estudo localizou múltiplas docências que parecem renovar-se periodicamente.

Nas valorações das questões abertas, foi possível encontrar uma variação de significados após a codificação dos dados brutos do texto, que nos serviram de índices para inferir certos resultados e possibilitar a discussão.

Em relação às respostas da categoria “formação docente”, “processos de ensino-aprendizagem”, e “relações interpessoais”, obtivemos resultados que demonstraram diferenciadas concepções.

Quanto à formação docente, houve confusão no significado do termo utilizado, onde os professores entenderam-na como “atualização na área jurídica”. Percebemos, em sua maioria, a supervalorização do conteúdo em direito a ser ministrado, constantemente acompanhado do verbo “atualizar” em todas as suas conjugações. Percebeu-se, ainda nesta categoria, certa inquietação dos professores quanto à falta de formação, reconhecendo a importância da capacitação ou procurando rever sua prática.

Na categoria processos de ensino-aprendizagem verificamos a assunção do aluno como sujeito importante, além da frequência de termos que revelam uma prática pedagógica contemporânea, como: relacionar teoria e prática, conscientização cidadã, diversificação de metodologias, interdisciplinaridade. No entanto, as declarações apresentavam-se mais como mero discurso ou um desejo, uma busca, uma tentativa, do que como uma prática efetivamente realizada.

As relações interpessoais foram citadas pelos professores como elemento primordial em sua prática pedagógica. A maioria dos docentes afirmou estar aprendendo e/ou desenvolvendo o diálogo e o bom relacionamento com os alunos. O fato é que, ainda parece haver uma forte tensão entre autoridade e liberdade em sala de aula, mas que surge como uma questão significativa e que merece reflexão.

Diante destes resultados pudemos identificar uma tripla concepção na docência em Direito, assim elencadas:

a) a primeira, mantém uma concepção tradicional, baseada na supervalorização do conteúdo, na exposição oral como metodologia única e na avaliação objetiva influenciada pela força dos exames externos. A identidade docente para estes professores inexistente e o exercício da docência é percebido como uma atitude altruísta onde os saberes da experiência são o bastante;

b) a segunda, que optamos por chamar de concepção reflexiva, caracteriza-se por professores que percebem a necessidade de superação do modelo tradicional, mas que não sabem (ou pensam que sabem) como atuar numa perspectiva contemporânea. Eles mantêm, apesar de reflexivos e insatisfeitos com sua própria prática, uma postura ainda conservadora, às vezes por ausência de formação para a docência, às vezes por, equivocadamente, acreditar que o caminho que percorrem é inovador;

c) e a terceira concepção, que chamamos de emergente, é identificada por professores que atuam num paradigma contemporâneo, marcado pela preocupação e busca por formação docente, diversificação metodológica, produção do conhecimento pela pesquisa e desenvolvimento da dimensão afetivo-emocional com os alunos.

Acreditamos que a transição social que pouco a pouco, mas inevitavelmente, reconfigura o ensino superior estabeleceu a concepção reflexiva na docência universitária. E a partir deste professor – que busca, que tenta, que se envolve, que não se satisfaz, mas que não sabe o caminho ou pensa que sabe - será possível apresentar ações propositivas no campo do desenvolvimento profissional docente.

Temos, portanto, numa mesma ambiência acadêmica, o convívio e a atuação de professores com diferentes concepções de prática pedagógica. Uns ainda não se libertaram dos ranços de uma educação jurídica ficcional e positivista; outros se enquadram numa prática mais reflexiva e que representam, em conjunto com uma minoria de professores de concepção emergente, um modelo de docência a ser institucionalmente estimulado e preparado para contribuir com uma educação e um mundo melhores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BITTAR, Eduardo. **Estudos sobre Ensino Jurídico: Pesquisa, Metodologia, Diálogo e Cidadania**. 2ª ed. São Paulo, Atlas, 2006. 246 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB: Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

BRASIL. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES: Lei 10.861/2004, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006.

CARLINI, Angelica Lucia. O professor de direito e a identidade docente: construindo reflexões a partir da aprendizagem baseada em problemas. In TAGLIAVINI, Joao Virgilio (org.). **A superação do positivismo jurídico no ensino do direito**. São Paulo: Junqueira & Marins editores, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara/SP, Ed. JM, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: 24ª Ed., Papirus, 2011.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRARD, José Garcêz. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasi. In: CARVALHO, Evando de Menezes et al (Org). **Representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012. 205 p.

HOLMES, Pablo. A estima social do professor universitário no Brasil: para além de alguns lugares comuns. **Boletim de Educação Jurídica da Fundação Getúlio Vargas**. N. 3.v. 2.jul-set: 2008. S/N.

KONZEN, Lucas Pizzolato. O discurso pedagógico nas faculdades de Direito da América Latina. In: CARVALHO, Evando de Menezes *et al* (Org.). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012.

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: I. TEODORO, Antonio. II. VASCONCELOS, Maria. Lucia. **Ensinar e aprender no ensino superior**. São Paulo. Editora Mackenzie: Cortez, 2003. P. 79-108.

MASETTO, Marcos T. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MELLO FILHO, Álvaro. **Selo OAB luta por uma educação que atenda o mercado**. Ordem dos Advogados do Brasil. Conselho Federal. 2011. Disponível em: <www.oab.org.br/Util/Print/23179?print=noticia>. Acesso em: 22 de março de 2012.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2012/. Acesso em 30 de junho de 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. A formação dos professores do curso de direito no Brasil: a pós-graduação *stricto sensu*. **Tese de Doutorado em Educação**. Orientação Prof^ª Dr^ª Branca Jurema Ponce, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. São Paulo, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: 4^a Ed., Cortez, 2010.

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre as ações de atualização didático-pedagógica**. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2010.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A Formação Pedagógica do Professor de Direito: Conteúdos e Alternativas Metodológicas para a Qualidade do Ensino do Direito**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ROCHA, Adriana de Lacerda. O perfil do professor de Direito: uma discussão preliminar. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et al (Org). **As representações do professor de Direito**. Curitiba, PR: CRV. 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico saber e poder**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

SACRISTAN, Gimeno M. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. P. 17-39.

SANTOS, Boaventura de Souza. Por uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Eron. **Reestruturação curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 15-33.

STUCKEY, Roy. Educação jurídica e Método de Caso. **Cadernos FGV Direito Rio**. Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas. Educação e Direito. v. 3. 2010.

TORRES, Vicência Barbosa de Andrade. Os saberes docentes do professor universitário do curso de direito: limites e possibilidades expressos no discurso e na prática docente. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação Prof.^a Dr.^a. Marcia Maria de Oliveira Melo. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2006.

UNESCO. "**Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**". *Conferência Mundial sobre o Ensino Superior*. Paris, 5-9 de outubro de 1998.

UNESCO. **Recomendação referente ao Pessoal Docente do Ensino Superior**. 1997. Disponível em: www.cpihts.com/pedf02/recomendação%20UNESCO.pdf. Acesso em 02-11-2012.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.