

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO E O ENSINO JURÍDICO: FORMAÇÃO, REQUISITOS E ASPECTOS ÉTICO-JURÍDICOS NA ATUALIDADE BRASILEIRA

Alvaro de Azevedo Gonzaga*, Gisele Pereira Aguiar**, Felipe Labruna***

RECEBIDO EM:	23.2.2023
APROVADO EM:	5.4.2023

IL PROFESSORE UNIVERSITARIO E L'INSEGNAMENTO GIURIDICO: FORMAZIONE, REQUISITI E ASPETTI ETICI E GIURIDICI NEL BRASILE DI OGGI

- **ASTRATTO:** L'articolo discute il ruolo dei professori universitari e dell'insegnamento giuridico in Brasile oggi. A tal fine, affronta le questioni relative alla formazione, ai requisiti e agli aspetti etici e giuridici. Il lavoro è diviso in quattro parti: la prima riguarda la condizione dell'insegnamento giuridico in Brasile; la seconda la formazione dei docenti nell'ambito dell'insegnamento giuridico; la terza discute il ruolo del docente nel corso del tempo; infine, la quarta parte rivisita il concetto di "felicità" richiamando il contributo di Terezinha Azerêdo Rios. Nelle conclusioni si afferma che costruire la "felicità" nella professione dell'insegnante significa lottare per la creazione e il costante miglioramento delle condizioni che rendono possibile un lavoro educativo di buona qualità.
- **PAROLE CHIAVE:** Educazione; cittadinanza; insegnamento giuridico.

* Livre-docente em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor em Direito pela Universidade Clássica de Lisboa e pós-doutor em Direito pela Universidade de Coimbra. Pós-doutor em História dos Povos Indígenas pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Indígena Guarani-Kaiowa. Doutor, mestre e graduado em Direito pela PUC-SP. Graduado em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da graduação e do PPGD da PUC-SP. Professor do Meu Curso, onde coordena a primeira pós-graduação em Direito Antidiscriminatório do País. Já desenvolveu projetos complexos com organismos relevantes como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), Comitê Internacional da Cruz Vermelha (CICV) na representação América Latina, Ministério da Justiça (MJ) e tantos outros. Advoga na área dos Direitos Humanos, tendo sido o autor do parecer técnico e jurídico sobre o genocídio contra os povos indígenas na CPI da Covid-19. É vice-coordenador do Núcleo de Filosofia do Direito do PPGD da PUC-SP. E-mail: alvarofilosofia@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4051-0748>

** Doutoranda e mestra em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Direito pela Universidade Estácio de Sá (RJ). Especialista em Direito Processual Civil pela Universidade Cândido Mendes. Especialista em Direito Antidiscriminatório pelo Centro Universitário UniDomBosco, em parceria com o Meu Curso. Professora assistente no curso de Mestrado em Direito da PUC-SP. E-mail: gisa-aguiar@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3856-5897>

*** Doutorando, mestre e graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bolsista Capes - Ministério da Educação. Especialista em Ciência Política pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP) e em Direito Processual Civil pela Escola Paulista da Magistratura (EPM). Oficial da Reserva do Exército Brasileiro pelo Centro de Preparação de Oficiais da Reserva de São Paulo (CPORSP). Assessor jurídico no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP). Professor assistente no curso de Mestrado em Direito da PUC-SP. Entre outras publicações, é autor do livro *Levante do Sul: decolonialidade latino-americana*. E-mail: fe.labruna@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3844-3301>

• ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
• GISELE PEREIRA AGUIAR
• FELIPE LABRUNA

- **RESUMO:** O presente artigo objetiva discorrer sobre o professor universitário e o ensino jurídico. Para tanto, se aborda a formação, os requisitos, bem como os aspectos éticos e jurídicos na conjuntura atual brasileira. Divide-se a presente pesquisa em quatro partes: na primeira, no bojo da introdução, far-se-ão considerações iniciais sobre o Ensino Jurídico no Brasil; na segunda, serão tecidas considerações sobre a formação docente para o ensino jurídico; na terceira, será abordado o papel do professor no tempo; e finalmente na quarta parte visitar-se-á o conceito de “felicidadania” lembrado e aperfeiçoado pela pesquisadora docente Terezinha Azerêdo Rios. Conclui-se que construir a “felicidadania”, na ação docente, é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho educacional de boa qualidade.
- **PALAVRAS-CHAVE:** Educação; cidadania; ensino jurídico.

The university professor and Law teaching: qualification, requirements and ethical-legal aspects in the current Brazilian context

- **ABSTRACT:** The purpose of this article is to discuss the university professor and legal teaching. To this end, it addresses qualifications, requirements, as well as ethical and legal aspects in the current Brazilian context. This research is divided into four parts: in the first, in the context of the introduction, initial considerations will be made about Legal Education in Brazil; in the second part, considerations will be made about teacher training for legal education; in the third part, the role of the teacher in time will be discussed; and finally, in the fourth part, the concept of “felicidadania” (“happiness” + “citizenship”), remembered and improved by the teacher researcher Terezinha Azerêdo Rios, will be discussed. The conclusion is that building “felicidadania” in teaching is to struggle to create and constantly improve conditions that make good quality educational work possible.
- **KEYWORDS:** Education; citizenship; law teaching.

1. Introdução – considerações sobre o ensino do direito no Brasil

Para falarmos do professor universitário – especialmente do professor universitário que leciona nas cadeiras do Direito – nos parece adequado fazer dois recortes: em primeiro lugar um geográfico e, em segundo, um histórico. O recorte geográfico escolhido para o presente artigo será o Brasil e o histórico são as últimas décadas que compreendem o período de democratização do Estado Brasileiro, bem como a expansão da quantidade existente de Faculdades de Direito.

Considerando que a formação jurídica brasileira ostenta bases muito aderentes à formação portuguesa *coimbrana*¹, adotar-se-á como texto base, para esta primeira parte introdutória, o artigo de Maria Tereza Estrela, professora catedrática jubilada da Universidade de Lisboa, intitulado *A ética na docência universitária: entre o ideal e o real*:

Numa linguagem freireana, toda a formação é uma procura intencional, de um ser marcado pela incompletude, de ser e mais ser, visando a autonomia e a emancipação da pessoa. E se os estudantes são jovens adultos ou adultos menos jovens, nem por isso a sua formação ética deixa de envolver fenómenos de extrema complexidade, com os quais o professor tem de lidar, pois são atravessados por antinomias presentes nas teorias e práticas onde se entrecruzam fenómenos de caráter biopsicológico, político, ético, social, económico, cultural, pedagógico (ESTRELA, 2016, p. 156).

O Ensino Superior no Brasil surgiu em 1808, com a criação da Escola de Cirurgia da Bahia, com a transferência da corte Portuguesa para a Colônia. O Ensino Superior em Direito surgiu somente em 1827², em um Brasil independente. Sendo assim, é evidente a nossa formação jurídica alicerçada em bases *coimbranas* (ESTRELA, 2016).

- 1 Com formação tradicional europeia, a Universidade de Coimbra tem marcas indelévels no ensino jurídico brasileiro. Além disso, verificam-se caricaturas sobre o sistema constitucional português quando acessamos, por exemplo, trabalhos de Eça de Queiroz, em que na obra póstuma *Conde de Abranhos* (1925) retratou um político oportunista e hipócrita. Seu percurso foi ascendente, já que, enquanto era estudante em Coimbra, ele conseguiu benesses por denunciar um colega e, quando deputado, traiu o próprio partido migrando para a oposição. Foi com um casamento de conveniência que obteve uma cadeira em São Bento.
- 2 O ensino jurídico no Brasil teve duas tentativas frustradas, anteriormente, uma de 1823, capitaneada pelo deputado José Feliciano Fernandes (Visconde de São Leopoldo), e outra em 1825, capitaneada pelo Ministro do Império Marques de Inhambupe e Visconde de Cachoeira.

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

Na época do Brasil-Império, um documento da Assembleia Geral foi dirigido ao imperador – o decreto de criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 10 de junho de 1827: criavam-se os cursos de ciências jurídicas e sociais com duração de cinco anos e com nove matérias a serem estudadas.

Para que se possa falar do professor universitário, sobre sua formação e atuação, é preciso, antes de tudo, valer-se de alguns dados estatísticos para conhecer o ensino jurídico no País: a aceleração do crescimento de faculdades de Direito no Brasil é um dado perceptível se observarmos que em 1995 havia apenas 235 cursos para formar bacharéis na área, em contraposição aos 1.502 cursos contabilizados em 2018, dados apresentados pela 4ª edição do estudo *Exame de Ordem em Números*, pela Fundação Getúlio Vargas, em parceria com o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o que denota um crescimento de 539% no número de faculdades de Direito no País (CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2020).

Esses dados sobre a ampliação dos cursos de Direito no país nos levam a compreender por que tanto se fala a respeito de uma “massificação do Ensino Superior”, que nas palavras de Estrela:

Transformou as instituições numa “empresa de grande escala”. O apelo à inclusão de novos públicos, feito em nome da democraticidade e da justiça, por vezes, mal oculta as necessidades de sobrevivência ligadas ao sistema de financiamento, com implicações éticas diretas no trabalho dos docentes e podendo eventualmente desvirtuar os processos de recrutamento que resultariam numa fraude em relação aos alunos (ESTRELA, 2016, p. 162).

Essa massificação tem consequências para a Educação Superior em si, para os alunos, e, de forma preponderante, para os professores universitários, o que faz que precisemos analisar quais impactos essas mudanças causam em sua formação como docentes para o Ensino Jurídico, que na aceleração da expansão dos cursos acabou sendo revista de maneira empírica e legislativa.

A massificação do Ensino Superior promovida pela facilitação de ingresso, com a admissão de discentes com sérias defasagens que não apresentam concatenamento lógico de escrita e leitura qualificada, faz que cursos de Direito tornem-se meros certificadores de diplomas, construindo um universo frágil de conhecimento que não aproxima o Ensino Superior com a realidade.

Embora seja um indicador que não determine nível de conhecimento dos alunos, trata-se de um dado alarmante, pois em média mais de 75% dos candidatos nos últimos exames de ordem são reprovados (CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2020). Isso revela que apenas um em cada quatro bacharéis em Direito tem condições de exercer a profissão.

O inflacionamento de cursos gera um grande déficit no número de docentes qualificados e, conseqüentemente, um desafio: como conseguir tantos professores titulados para ensinar nessas mais de 1,2 mil faculdades? Em princípio a resposta parece óbvia: reduzir a exigência de titulação. Contudo, esse encaminhamento merece análise acurada.

É preciso ter em vista que o Brasil é um país multifacetado, que exige uma ampla compreensão, correspondente à amplitude de seu território e cultura. Diante da contextualização inicial acerca do crescimento do número de faculdades de Direito e com o questionamento de que a ampliação de faculdades no Brasil seria a solução para democratização do ensino, emerge outra problematização, que diz respeito à necessidade de formação de quadros para o ensino jurídico.

Assim, questionam-se: há quantidade suficiente de professores, com carga horária adequada, para atuar nas faculdades existentes nos dias atuais? Qual é a formação desses professores? Há uma preocupação com relação a uma formação nos campos pedagógico e ético desse docente? São indagações que serão abordadas nos próximos tópicos, para que se trace um panorama geral dos perfis de docentes em Direito no Brasil.

2. Os docentes e a estrutura dos cursos de direito

As políticas de formação para o Ensino Superior apresentam pouca preocupação com o aspecto pedagógico e ético. Por vezes, o senso coletivo acredita que somente os títulos de Mestre ou Doutor sejam suficientes para o exercício da docência jurídica no nível superior. Mas não resta dúvida de que, para além dos títulos acadêmicos, é preciso que o aspecto pedagógico seja desenvolvido na formação docente, eis que nele reside também a sua dimensão ética. José Dias Sobrinho considera a esse respeito que:

[...] o pedagógico imanente nos cursos deve emergir da consciência universitária como trabalho intencional e organizado. Trata-se de ensinar com todo o rigor possível os conhecimentos de

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

uma dada disciplina. Mas também, se trata necessariamente de conhecer e implementar as redes de significação e prática social desses conhecimentos, de engendrar novas formas de produzi-los e, ao mesmo tempo, de formar pessoas com a percepção do sentido ético e político de seu trabalho científico, do valor de sua formação pedagógica e de sua prática docente (SOBRINHO, 1998, p. 145).

É preciso uma formação docente que estude os processos que desenvolvem sua competência profissional, tanto individual, quanto coletivamente. É necessária então a análise dos processos pelos quais os professores adquirem ou melhoram seus conhecimentos para atuarem profissionalmente no desenvolvimento do ensino e do currículo. Por isso o estudo da ética se faz necessário, ao lado da construção de uma cultura ética. Estrela ensina que:

Educação/formação remetem para mundividências expressas ou ocultas, ligadas a ideologias de várias ordens, com a sua ética e os seus valores potencialmente conflituais e que procuram ganhar credibilidade argumentativa apoiando-se na filosofia, numa ciência em particular ou num conjunto daquelas ciências que permitem a inteligibilidade da vida do ser humano em convívio com outros seres humanos (ESTRELA, 2016, p. 156).

O exercício de cargos públicos e a prática profissional da advocacia têm produzido uma espécie de *marketing* positivo em que os casos de sucesso são um dos maiores atrativos dos cursos de Direito no Brasil e os títulos acadêmicos são postos de lado quando há o anúncio de um professor promotor público, juiz ou advogado bem-sucedido. Tal leitura bacharelesca, aristocrata e mesmo elitista não valoriza a produção técnico-científica, mas sim o *status* atingido. Em uma interpretação de Alvaro Mello Filho (1997, p. 14 e 51), já na década de 1970, acerca do professor universitário, acentua Nathalie de Paula Carvalho:

Deve-se ainda atentar para o fato de que a maioria dos professores dos cursos de Direito não são exclusivos do magistério, pois ocupam cargos públicos ou se dedicam à advocacia ostensiva. Essa é uma realidade que reflete no ensino jurídico, o qual se restringe a aulas monologas e baseadas nos relatos da experiência profissionais dos docentes, tornando parcial a transmissão dos conhecimentos (CARVALHO, 2011, p. 252).

Com isso, o corpo docente do ensino jurídico divide-se basicamente em dois grupos: um menor, composto por professores que se dedicam à docência em tempo integral e que estão ligados, em grande parte, às Instituições de Ensino Superior públicas, e a essência de sua vida está vinculada exclusivamente à carreira acadêmica. Um segundo grupo, com um número muito maior de docentes, de profissionais das carreiras jurídicas (advogados, juízes, promotores, procuradores, delegados) que atuam no mercado de trabalho e que se dedicam ao magistério algumas horas por semana (este grupo está ligado marcantemente às Instituições de Ensino Superior privadas).

O segundo tipo de professor se assemelha a um “professor profissional liberal”, que toma a docência como uma atividade secundária e de apoio às suas outras atividades profissionais, mas que lhe confere certo *status* ao exercício profissional do Direito. Muitas vezes esse professor não possui formação para o exercício docente e acaba exercendo a docência de forma quase improvisada, apoiando-se muito na estratégia de tentativa e erro e nos modelos de professores que teve ao longo de sua trajetória enquanto estudante (BEHRENS, 2011).

Em outras palavras, Silvia Maria de Aguiar Isaia (2006) expõe essa crítica ao “professor profissional liberal”, afirmando que, em linhas gerais, professores do Ensino Superior de cursos de áreas profissionais não docentes, como o Direito, consideram não haver necessidade de preparação específica para o exercício da docência. Tomam como suficientes para ensinar os saberes disciplinares específicos aprendidos e desenvolvidos na própria universidade e as experiências profissionais ao longo de suas carreiras. Não conhecem os fundamentos epistemológicos, conceituais, teóricos, metodológicos, científicos e práticos para atuação didática.

Lançado o problema, qual seja, a construção em nosso país de um universo de “professores profissionais liberais” que, em regra, não possuem formação pedagógica e que atuam na docência transportando sua experiência prática para a sala de aula, surge uma questão: considerando que o Direito é uma Ciência Social Aplicada e que a teoria ausente de prática gera um conhecimento inócuo, o que seria mais adequado? Um professor com experiência profissional e ausência de estudos pedagógicos ou um professor exclusivamente acadêmico em estudos pedagógicos, mas sem experiência profissional? É certo que os dois grupos devem ser balanceados.

A bem da verdade, esse é o típico caso do juiz que não se despe da toga, do advogado que não sai da sala de audiência ou do promotor que busca sempre denunciar seus

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

saberes. Casos práticos são sempre bem-vindos em um curso como o Direito, considerado uma ciência social aplicada; entretanto, não podemos dar exclusividade ao aprendizado posto dessa maneira. Ensinar requer, além dos saberes disciplinares específicos, os pedagógicos, os curriculares e os experienciais. Em outras palavras, quem entra primeiro na sala é o professor, com sua autoridade para ensinar, e não o profissional, com seu cargo ou função.

A esta questão, soma-se outra consequência, que torna ainda mais complexa a reflexão a que nos propomos: a expansão do Ensino Jurídico com a proliferação de novos cursos e novas faculdades implica no crescimento de um novo público no Ensino Superior no País. Dada essa realidade, de uma nova formatação universitária com docentes e instituições que se delineiam nos dias atuais, fica a questão: de quem é a responsabilidade pela formação e pelo agir ético dos docentes, dos alunos ou das instituições? Certo é que se deve pensar no professor e seus elementos para construções de suas identidades, como veremos a seguir.

3. Elementos para construções das identidades docentes

Recentemente, têm sido travadas discussões sobre o novo papel da ética na universidade, com foco em sua dimensão formativa e em seu compromisso social. Mas esse assunto não é novo. Para a Unesco (1996), é função da universidade formar seus alunos de maneira ética, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos comprometidos com um mundo mais justo e humano.

Segundo Edgar Morin (2011), devemos ter como prioridade no futuro da educação o ensino da antropoética, que é a ética do gênero humano. Dessa forma, conseguiremos assumir a condição e o destino humanos, atingir a humanidade dentro de cada um de nós e lutar por uma sociedade cada vez mais humanizada. Atualmente, o mundo clama por uma nova ética, além de educação e cidadania universais. Nessa visão, a ética não se resume a um conjunto de proposições, mas às ações daqueles que militam pela solidariedade da democracia. Para Morin, precisamos entender o ensino - no caso, especificamente, o ensino jurídico - como uma tríade, composta por indivíduo, sociedade e espécie.

A informação, contida no conhecimento, tem o objetivo de servir à vida coletiva. Tal mantra é sintetizado por Clarice Lispector, citada por Mario Sergio Cortella, no seguinte trecho:

O melhor de mim é aquilo que eu não sei, aquilo que desconheço é minha melhor parte. Pois o que já sabemos, trata-se de mera repetição, o que não sei é o que me renova, e me faz crescer. O conhecimento é algo que me reinventa, recria, renova (CORTELLA, 2014).³

A sociedade está em constante transformação, com a aceleração dos modos de pensar, fazer e conviver. Assim, compreendemos que é dever das instituições guiarem-se por pilares como uma base científica sólida e a necessária formação de solidariedade, explicamos:

1. Base científica sólida: a ciência é uma atividade que surge de um conjunto coordenado de ações humanas e não de atos isolados. Com isso, não queremos dizer que a sociedade científica deva se abster de seu caráter de sujeito. Queremos apenas reforçar que o cientista se encontra inserido em um meio científico composto por um conjunto humano, apesar de que cada um deles tenha uma natureza individual.
2. Formação de solidariedade: as instituições educacionais de todos os níveis funcionam como locais para compartilhamento de conhecimento científico, de modo intencional e deliberado. Essa ciência, no entanto, não pode ser vista como uma ferramenta exclusiva, já que a sociedade não se sustenta unicamente pela ciência. A Ciência Social não pode explicar muitos fenômenos sociais. A solução sugerida para revolver esses casos é a solidariedade.

Assim, é interessante desenvolver sujeitos com personalidades que tenham sensibilidade em relação à solidariedade e que compreendam a ciência como uma ferramenta coletiva, sem deixar de lado sua humanidade ou diminuir o valor do indivíduo. Com a solidariedade, é possível ser criado um senso de alteridade, que implica o reconhecimento recíproco, o respeito mútuo, a justiça e o diálogo. Com esses valores,

³ LISPECTOR, Clarice *apud* CORTELLA, Mario Sergio. *Educação, escola e docência*. Novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014, p. 147.

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

passamos a ver o outro como igual, e desse modo criamos um ambiente solidário, além de científico.

A solidariedade é uma ação política, mas é preciso classificá-la também como cidadania ativa. Ou seja, devemos propor uma reflexão sobre o desafio da prática docente ao pensarmos em caminhos para a construção de uma cidadania democrática em uma sociedade à procura de condições favoráveis de vida.

Tais pilares são aplicados na formação dos professores e do ensino como um todo, com o suporte de um desenvolvimento contínuo e de um conhecimento específico. O desafio é encontrar critérios de relevância social e histórica de conhecimentos que não se transformem em meros usos imediatistas e laborais e nem se restrinjam à pura erudição.

É importante prestarmos atenção nos avanços que se dão em decorrência das lutas travadas no sentido de ampliar a participação dos indivíduos na sociedade. Dessa forma, amplia-se a extensão dos conceitos, reafirma-se o valor universal da democracia e situa-se, em seu interior, a cidadania como direito de todos. Com isso em mente, precisamos retomar a ideia de política como espaço de existência humana coletiva e da convivência entre os diferentes, tanto na esfera privada como no poder de participação na esfera pública.

Os seres humanos atingem sua plena realidade como homens, porque não apenas são (como na privacidade de casa); também aparecem. A verdade é que, mesmo quando estamos sozinhos, tomamos como referência a nossa relação com os outros e a ação que desenvolvemos no coletivo⁴. Uma famosa frase atribuída a Oscar Wilde⁵, embora não se tenha conseguido apurar sua origem de fato, ilustra muito claramente o que queremos transmitir: “Chamamos de ética o conjunto de coisas que as pessoas fazem quando todos estão olhando. O conjunto de coisas que as pessoas fazem quando ninguém está olhando chamamos de caráter”.

Transpomos então para o campo político, sob uma perspectiva de cidadania, que implica uma consciência de pertencimento da comunidade, a responsabilidade partilhada. Ou seja, uma cidadania com sentido de participação democrática, que visa respeitar o princípio ético da solidariedade. Trata-se, portanto, de uma cidadania cujo

4 ARENDT, H. *apud* RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e ensinar. Por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

5 Oscar Wilde foi um influente escritor, poeta e dramaturgo irlandês (Dublin, Irlanda, 16 de outubro de 1854 - Paris, 30 de novembro de 1900).

significado tem como elemento essencial a participação responsável, estendendo-se a todos na sociedade, sem discriminações de raça, gênero ou religião. Desse modo, a democracia política não corresponde apenas a uma democracia econômica, mas também social. Caso contrário, o sentido de cidadania ficará prejudicado.

É necessário criar oportunidades para o exercício das diferentes modalidades de democracia e de cidadania. Com um desenho mais igualitário nas relações sociais e possibilidades não só de usufruir os direitos existentes, mas também de criar outros direitos, temos:

- (i) uma relação do indivíduo com a sociedade civil, e não apenas com o Estado;
- (ii) o surgimento de uma estratégia dos excluídos com a definição dos direitos por aqueles que não são considerados cidadãos;
- (iii) não apenas a inclusão, mas a real participação na própria definição do sistema;
- (iv) a consideração das diversas questões emergentes das sociedades contemporâneas, principalmente as latino-americanas, e, por fim, com relação ao direito à igualdade e à diferença,
- (v) desconstrução de concepções que julgam comportamentos na racionalidade dos princípios ideológicos.

Como disse Terezinha Azerêdo Rios (2010), inspirada no neologismo criado por Herbert José de Souza (Betinho): “felicidadania”, “conviver é a palavra de ordem, não para sumir, mas *aparecer*, no espaço político”. É com esse termo que a autora supra desenvolverá ideias para que possamos lapidar um melhor professor para o futuro. É o que veremos a seguir.

4. A ação docente e a construção da “felicidadania”

Seria muito difícil apontar um caminho adequado para a ação docente se somente trafegássemos pelo Direito e pela experiência de casos práticos. Entendemos que é desejável que o professor do Direito caminhe por um arco mais amplo, com rigor científico, crítico e reflexivo; para tanto, a Pedagogia seguramente é uma ótima aliada que pode

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

descortinar uma formação muito mais rica e completa, conseguindo aliar teoria e prática em um espírito crítico.

Ser cidadão é ter acesso ao conhecimento que se desenvolve e acumula historicamente e ter plenas condições de reinventar esse saber continuamente. Cabe, portanto, às instituições sociais, em particular às universidades e escolas, colaborar com seu trabalho para a construção da cidadania democrática.

Indo além, podemos pensar sobre a relação entre cidadania e felicidade, que Terezinha Azerêdo nos indica: compreender a associação de felicidade e cidadania se dá na medida em que o exercício da cidadania é possibilitador da experiência da felicidade. Nesse sentido, construir a “felicidadania” na ação docente é reconhecer o outro.

Na relação docente, o outro, para o professor, é o aluno. Reconhecer o outro no aluno é considerá-lo na perspectiva da igualdade na diferença, que é o espaço da Justiça e da solidariedade. O aluno é efetivamente diferente, em especial em relação à sua maturidade, e vem daí a importância de compartilhar conhecimento com ele. É preciso ressaltar que se parte da diferença real para chegar à igualdade possível. Do ponto de vista ético, a igualdade já se mostra presente desde o início. Trata-se de uma igualdade de direito de um sujeito que é também um “eu”, humano, pensante, sensível e complexo (RIOS, 2010).

No espaço da prática docente, o reconhecimento do outro consiste em intervir no sentido de permitir o desenvolvimento das potencialidades e de estimular novas capacidades. A regra básica é “não deixar ficar como está”. É preciso buscar sempre o próprio desenvolvimento, perto do aluno. A prática competente contribuirá para formação da cidadania não apenas do aluno, mas do próprio professor, pois o que se espera a respeito da pessoa que se deseja formar é exatamente o mesmo que se deve exigir da pessoa formadora, ou seja, do docente. O professor Cortella considera que:

O trabalho da Educação é coletivo: A noção de que a minha competência acaba quando acaba a do outro. Num grupo, numa instituição se você perde competência, eu perco. Se você aumenta a sua competência, eu aumento a minha também. Portanto é esse ato coletivo que nos coloca o imperativo de nos desenvolvermos coletivamente também. E, para isso, é preciso acreditar em dois grandes princípios: Quem sabe reparte e quem não sabe procura! Porque se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo. E aquele que não sabe não procurar, enfraquece a si mesmo e o local onde está (CORTELLA, 2014, p. 41-42).

Construir a “felicidadania” na ação docente é tomar como referência o bem coletivo. A principal finalidade da “felicidadania” é formar a cidadania. Entre os elementos que definem um bom trabalho, estão o domínio dos conhecimentos, a definição e o desenvolvimento de conteúdos voltados para as demandas do social, a escolha de recursos efetivamente mediadores para a socialização de conhecimentos e valores, a consciência das finalidades e das implicações das ações e a reflexão constante sobre o fundamento do trabalho.

A ação que se inspira nessas características contrapõe-se àquelas que andam lado a lado dos interesses de determinados segmentos, sustentando privilégios e discriminações. De outra forma, construir a “felicidadania” na ação docente é envolver-se na elaboração e no desenvolvimento de um projeto coletivo de trabalho. A educação, como todo fenômeno humano, tem em sua concepção um caráter histórico. Assim, a “felicidadania” vai desenvolver a relação entre o passado, como memória e tradição, e o futuro, como projeto.

Na elaboração do projeto, é preciso levar em conta, com uma visão crítica, os limites e as possibilidades do contexto escolar de forma expandida, definindo princípios norteadores da ação, determinando o que se deseja alcançar, estabelecendo caminhos e etapas para o trabalho, designando tarefas para cada um dos sujeitos e segmentos envolvidos e avaliando de forma contínua o processo e os resultados.

A instituição é o local onde acontece o encontro entre o projeto coletivo e político da sociedade com os projetos pessoais e existenciais dos educadores. É nela que se torna viável a transformação de ações pedagógicas em educacionais, conforme aquelas se alimentam de finalidades políticas de interesse dos educandos. O projeto escancara o caráter utópico do trabalho pedagógico, que aponta para algo ideal e que ainda não existe, mas que pode vir a existir, exatamente porque há a possibilidade de se descobrirem, ou de criarem, no real, as condições de sua existência.

Assim, construir a “felicidadania” na ação docente é instalar na escola e na aula uma instância de comunicação criativa. A relação professor-aluno é, basicamente, comunicativa. E no processo de aprendizagem, o professor, ao comunicar-se com os alunos, faz que eles, por seu intermédio, comuniquem-se uns com os outros e com a realidade, com os conhecimentos e os valores.

A comunicação é constituída por uma forma que pode favorecer ou afastar a possibilidade de uma aprendizagem significativa. A linguagem é o instrumento que o professor tem para se conectar com os alunos, com sua realidade e com suas experiências.

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

São múltiplas as suas linguagens: a corporal, a escrita, a falada. A comunicação pedagógica se dá por meio do diálogo, que se faz na diferença e na diversidade. Deve haver, portanto, na prática docente, espaço para a palavra do professor e do aluno, para o exercício da argumentação e da crítica. Uma comunidade de argumentação só é possível com o reconhecimento mútuo originário, em que cada um enxerga o outro como portador dos mesmos direitos enquanto parceiro do debate crítico. Leva-se em conta então a exigência ética do reconhecimento do outro, no sentido de uma comunidade solidária. Isso é posto em prática com a atenção à palavra do aluno e com o auxílio para fundamentar essa palavra, e libertando-a das imposições redutoras de seu significado.

Ainda, construir a “felicidadania” na ação docente é criar espaço, no cotidiano da relação pedagógica, para a afetividade e a alegria. Uma aula séria é aquela que traz as pessoas para o mundo do encantamento, do prazer, do conhecimento, do convívio frutífero, da amorosidade coletiva. É preciso ensinar com alegria, pois caso contrário, distancia-se do prazer de existir com o outro, que é algo essencial. Uma educação sem graça, portanto, não será capaz de produzir a capacidade de ser essencial (RIOS, 2010).

Quando falamos em alegria, não nos referimos necessariamente ao ato de dar risada. Estar alegre é sentir-se bem, é pensar, refletir, compartilhar e, em última instância, viver em plenitude. Levando por esse lado, o rigor é mesmo uma característica fundamental não só do conhecimento científico, mas de qualquer conhecimento crítico. A rigidez, no entanto, imobiliza, e não deixa espaço para a sensibilidade, que é sinônimo de movimento e flexibilidade.

A aula, portanto, deve ser gratificante. Quando se termina uma aula, deve-se ficar a sensação de agradecimento e graça. Na aula, pode haver o jogo de conflito, mas não o confronto. Caso contrário, ela se transforma em uma disputa, em vez de um jogo. Essa diferença é explicada pelo professor Cortella:

Qual é a diferença entre conflito e confronto? Numa convivência há conflitos, isto é, divergências de posturas, de posições, de ideias. Confronto é a tentativa de anular o outro, é bater de frente. Num confronto, eu quero que o outro perca. No conflito, quero que os dois ganhem, que eu e o outro saíamos ilesos daquela situação (CORTELLA, 2014, p. 125).

Desse modo, a afetividade traz cor e calor à prática educativa, onde o importante é o professor reconhecer que sua ação será de boa qualidade quando for “plena de vida, de força, de inteligência e de alegria” (RIOS, 2010, p. 132).

5. Conclusão: construir a felicidade na ação docente, é lutar pela criação e pelo aperfeiçoamento constante de condições viabilizadoras do trabalho de boa qualidade

Não é suficiente que o professor tenha domínio do conhecimento teórico e prático e a habilidade de utilizar recursos metodológicos para a socialização do conhecimento. É de suma importância também levar em consideração a infraestrutura do trabalho.

Devemos, então, observar questões como: (i) ter um salário digno; (ii) ter número de alunos condizente com a natureza; (iii) ter apoio dos colegas na organização do projeto coletivo; (iv) ter salas iluminadas e arejadas e material pedagógico adequado, entre outras condições particulares em cada instituição.

Entre as condições, estão não apenas o envolvimento e o compromisso do professor com as necessidades e demandas concretas da sociedade, mas também a atitude crítica e responsável, da parte do docente, e o respeito a todos os seus direitos, da parte dos alunos, dos colegas e da direção do sistema educativo, em compromisso com a ética.

Isso não quer dizer que o professor dependa de todas essas condições para ser competente. Mas faz parte da ação competente a reivindicação de condições objetivas de boa qualidade para que se realizem seus objetivos e a crítica constante, para que sejam superados os problemas e se apontem as condições adversas.

Em decorrência dessa “listagem” de exigências para a construção de uma “felicidadania”, é importante mencionar que elas não se esgotam. O rol exemplificativo trata-se apenas de “perfis ideais”, que podem ser usados para o direcionamento de uma prática desejável. A formação prática docente consiste numa complexidade que nenhuma listagem exaustiva de qualquer natureza será capaz de suprir.

O objetivo da “felicidadania” é permitir que seja expandido o processo de democratização da sociedade e que os indivíduos exerçam seus direitos, vivam com dignidade e que desenvolvam sua criatividade, buscando juntos a reafirmação constante do compromisso com a realização do bem público, que não pode ser apropriado isoladamente por ninguém. Isso se atinge com metodologia, na referência às características do contexto em que se vive, à vida concreta do educando e àquilo que se deseja criar, superando limites e ampliando possibilidades.

- ALVARO DE AZEVEDO GONZAGA
- GISELE PEREIRA AGUIAR
- FELIPE LABRUNA

Devemos buscar um ensino de qualidade, criando condições para formação de alguém que sabe escrever, contar e ler. Ler não apenas cartilhas, mas os sinais do mundo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de suas interações, deixando seus sinais e símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. Contar e cantar – nas expressões artísticas, nas manifestações religiosas, nas múltiplas e diversificadas investigações científicas.

O objetivo da prática docente é uma “qualidade ausente”, na medida em que se coloca sempre à frente, estimula projetos e possui um caráter utópico. E com maestria Eduardo Galeano e José Borges nos contam o que é a utopia:

[...] ela está no horizonte ... Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: **para caminhar** (grifo nosso) (GALEANO; BORGES, 1994, p. 310).

Com base em Selma Garrido Pimenta,

[...] a educação é prática que ocorre nas diversas instâncias da sociedade, seu objetivo é a humanização dos homens, isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens (PIMENTA, 2009, p. 83).

Tendo em vista essa definição, a reflexão sobre o ensino não pode deixar de considerar continuamente para si essa intencionalidade.

Dessa forma, é preciso que se socializem efetivamente os conhecimentos e os valores significativos, que se incluam os excluídos, que se afastem os preconceitos e discriminações, que se dê espaço para as diferenças e que se combatam as desigualdades. Portanto, vê-se a necessidade fundamental de se construírem teorias fertilizadoras da práxis dos professores.

É na direção dessa construção que deve focar o esforço da Filosofia da Educação, da Didática e da Ética no diálogo que estabelece com o ensino, em que se ressalta a especificidade de cada um dos saberes e que permite uma interação em mão dupla.

REFERÊNCIAS

- BEHRENS, M. A. Docência universitária: formação ou improvisação? *Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 3, p. 441-454, set./dez. 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/2258evrt>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- CARVALHO, N. P. Uma análise do ensino jurídico no Brasil. *Revista Jurídica da FA7*, Fortaleza, v. 8, n. 1, p. 249-260, 2011. Disponível em: <https://tinyurl.com/2c449x9j>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL/FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. *Exame de Ordem em Números*. 4. ed. v. 4, mar. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/3sr-7z2vb>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- CORTELLA, M. S. *Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez, 2014.
- DIAS SOBRINHO, J. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In: SERBINO, R. V. et al. (org.). *Formação de professores*. São Paulo: Editora da Unesp, 1998.
- ESTRELA, M. T. A ética na docência universitária: entre o ideal e o real In: ALMEIDA, F.; SEIXAS, A.; GAMA, P.; PEIXOTO, P.; ESTEVES, D. (coord.). *Fraude e plágio na Universidade: a urgência de uma cultura de integridade no Ensino Superior*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2016. Disponível em: <https://tinyurl.com/yd9uc4tp>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- GALEANO, E.; BORGES, J. *Las palabras andantes*. Madrid: Siglo XXI, 1994.
- ISAIA, S. M. de A. Desafios à docência universitária: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). *Docência na educação superior*. Brasília, DF: Inep, 2006. v. 5. (Coleção Educação Superior em Debate).
- MELLO FILHO, A. *Metodologia do ensino jurídico*. Fortaleza: UFC, 1977.
- MORIN, E. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: Unesco, 2011.
- PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional para Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 1996.