

A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL: A PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO SENSU”

Juliana Ferrari de Oliveira Pagani

Faculdade de Direito de Vitória

juliana-ferrari@uol.com.br

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar a formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico no Brasil. Foram analisados os objetivos declarados pelos cursos de mestrado e doutorado em Direito no Brasil e como eles traduzem, em suas disciplinas e seus programas, o que proclamam como objetivos. Utilizou-se, como fonte de dados, o caderno de indicadores de cada curso de pós-graduação “stricto sensu” em Direito no país, disponibilizado no site da Capes. Como resultado, tem-se que a formação do docente superior jurídico carece de atenção e investimento. Na conclusão da pesquisa apontam-se alguns subsídios para pensar a formação do professor do magistério jurídico.

Palavras-chave: ensino superior; currículo de formação de professores; magistério jurídico.

INTRODUÇÃO

No ano de 2007, foram celebrados os 180 anos dos cursos de Direito no país. Se, por um lado, destacou-se a larga e expressiva trajetória desses cursos, por outro, confirmou-se a necessidade de se repensar e reestruturar o ensino jurídico. Críticas ao modelo de ensino jurídico atual são frequentes. Dentre elas, pode-se destacar o fato, segundo Bittar (2006), de permanecer enraizado no positivismo, o que faz com que sua prática seja conservadora e tecnicista. Neste sentido, as aulas são mera exposição de conteúdo, pressupondo-se caber ao professor a transmissão de seu conhecimento ao aluno e, a este, absorvê-lo, automaticamente. Não há preocupação com a contextualização do conteúdo, o que o torna fragmentado e dissociado, histórica e socialmente.

Ser “distanciado da realidade social concreta, permanecendo os juristas e acadêmicos presos em realidades conceituais criadas por eles e que passaram a constituir o seu mundo de trabalho”, também representa outra repetida crítica ao ensino jurídico. Desta forma, o operador do Direito fica afastado das reais necessidades da sociedade, pois o Direito que se ensina não abarca a complexidade e pluralidade da sociedade atual. O egresso das instituições de ensino jurídico, muitas vezes, não consegue ir além de práticas advocatícias manuáreas (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 60-61).

Segundo Oliveira e Adeodato (1996, p. 12), ao redigirem o Estado da Arte da Pesquisa Jurídica e Sociojurídica no Brasil,

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

Por ser um dos cursos superiores pioneiros no Brasil, há, ainda, a presença forte da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos, que acabam por dificultar a possibilidade de transformação do modelo de ensino presente. Nesta tradição aparecem embutidas marcas de opressão, de poder, nas relações.

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

Como professora do magistério jurídico há seis anos, é possível dizer que vivencio e presencio a opressão, o tecnicismo e o distanciamento da realidade supramencionada, cuja experiência, apesar de não muito longa, provocou indagações, reflexões e angústias, que culminaram com a realização desta pesquisa.

Trabalho, em uma instituição particular, séria, renomada nacionalmente e que investe na formação de seus professores, promovendo cursos e palestras, incentivando a interação entre os professores e a equipe pedagógica. Além disso, o projeto político-pedagógico é sempre debatido nas reuniões, com abertura para sugestões, críticas e até modificações de pontos controversos. Em suma, esta é uma instituição que já percebeu a importância do investimento na formação pedagógica de seus professores e faz disso um de seus objetivos concretos.

Apesar de a faculdade realmente investir na formação de seus professores, por alguma razão, estes mesmos professores, de uma forma geral, não são tocados pelos cursos e palestras oferecidos. Em suas falas, fica fácil perceber a supervalorização do professor, em detrimento do aluno, a arrogância de ser o detentor do conhecimento, a falta de reflexão sobre suas práticas e a desvalorização do saber pedagógico, visto como ilusão e sonho do *pessoal da educação*.

A descrença em relação ao saber pedagógico, talvez por desconhecimento do que realmente signifique, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada. Argumentos relacionados ao distanciamento entre o que propõe a pedagogia e dois dos grandes objetivos finais do curso de Direito, quais sejam, a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos, são constantes. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que vale é ser capaz de memorizar os códigos e manuais que são cobrados nas referidas provas? Assim costumam indagar, os professores.

Interessante observar que esses professores, na maioria dos casos, passaram pelo mestrado acadêmico, cujo objetivo é, além da pesquisa, formar professores para o magistério superior. Ora, a formação pedagógica está inserida neste objetivo de formação de professores. Como compatibilizar, então, mestres e doutores que desvalorizam o saber pedagógico?

A questão traz à tona a trajetória de formação dos professores do Ensino Superior. A legislação atual, por força do art. 66, da Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), prevê que os professores do magistério superior no Brasil terão sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). Entretanto, apesar de prever, a legislação, que o professor busque a pós-graduação e esteja apto a lecionar no ensino superior, a norma não orienta como será feita a formação docente. “No que tange à legislação, esta não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p.13).

É neste ponto que se insere a pergunta desta pesquisa: o que as faculdades e universidades estão fazendo em relação à formação pedagógica dos professores nos cursos de pós-graduação “stricto sensu” em Direito no Brasil?

Para contribuir com a reflexão sobre os problemas abordados, este estudo propôs-se a fazer um levantamento bibliográfico sobre o professor do ensino jurídico no Brasil, seu perfil e metodologia de ensino e um levantamento de dados a partir dos programas de pós-graduação “stricto sensu” em Direito do país, pois é nesses cursos que acontece a formação de professores do ensino superior jurídico. Foram obtidos no “site” da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), instituição avaliadora da pós-graduação no país, os dados de 2008, disponibilizados no item denominado *Caderno de Indicadores* encontrado em cada programa de mestrado e doutorado em Direito no Brasil. A análise destes dados serviu de subsídio para pensar a formação pedagógica de professores para o magistério jurídico no país.

1 O PROFESSOR DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL: CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS

O professor do magistério jurídico carrega consigo algumas características marcantes, que são procedentes tanto da própria trajetória histórica dos cursos de Direito como da trajetória de formação de professores para o Ensino Superior de forma geral. No primeiro caso, a consequência mais óbvia é a de que o professor é fruto daquilo que vivenciou e passa a ser um repetidor das ações que julgou adequadas ou inadequadas.

No segundo caso, ele é fruto de uma formação que, apesar de ter a pós-graduação “stricto sensu” como seu espaço determinado legalmente, ainda não tem diretrizes que a regulem, o que pode acabar não contribuindo significativamente para a sua formação. Em ambos os casos, os problemas se repetem ao se considerar o perfil desse profissional, problemas que serão apresentados a seguir.

Os professores dos cursos de Direito, em sua maioria, não têm formação pedagógica antes de iniciarem a docência. Adentram a sala de aula sem saber o que a docência exige, baseando-se apenas na vivência como alunos. Para Aguiar (1999, p. 80), os professores de Direito podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”.

Esses professores, geralmente, exercem outra profissão, além da docência, muitas vezes encarada como “bico”, como forma de se manterem estudando, ou como forma de atraírem clientela. Aguiar (1999) sustenta que, nesse caso, que é comum, o profissional vê a docência como uma operação de marketing, ou seja, como uma forma de divulgar seu trabalho e chamar atenção para as “conquistas” de seu escritório.

Tendo outra profissão, não é difícil imaginar que pouco tempo seja dedicado para a atividade docente, que se resume, inevitavelmente, ao tempo passado em sala de aula. A reflexão, o estudo, a pesquisa e a vida acadêmica não fazem parte da rotina desses professores, que chegam e saem assim que “bate o sinal”. Sem reflexão, não há questionamento, e, sem questionamento, não há mudança, tampouco, a percepção dessa necessidade.

Assim, o professor do ensino jurídico também não se propõe a mudar, sobretudo por não sentir o motivo pelo qual não deveria, principalmente em relação à competência pedagógica. “São raros os docentes que buscam titulação na área da educação, assim como são raros os programas de pós-graduação em Direito que propõem uma ação pedagógica inovadora” (VENTURA, 2004, p. 15).

Sem tempo de se dedicar à docência e sem reflexão sobre seu ofício, esse professor tende a ser um mero transmissor do conhecimento e da ideologia dominante.

Frequentemente, o professor é apenas o veículo de um saber que ele não elaborou e perante o qual ele nem sequer se posicionou numa perspectiva reflexiva e crítica. O professor passa a verdade do sistema dominante e a quer de volta, intacta, nas avaliações que ele faz do aluno (MARQUES NETO, 2001, p. 55).

Mesmo para aqueles poucos que se dedicam integralmente ao magistério jurídico, a situação não muda muito, dependendo da formação que tiveram. Muitas vezes, eles estão nesta situação até que consigam melhor colocação profissional ou aprovação em algum concurso público.

Vale lembrar que nos cursos jurídicos há, também, a presença, mesmo que reduzida, de professores alheios à área do Direito. É o caso dos professores da disciplina de Português Jurídico (geralmente graduados em Letras), dos professores de Filosofia e Sociologia, graduados nestas mesmas áreas do conhecimento e dos professores de Metodologia de Pesquisa, não necessariamente graduados em Direito. Estes professores, não raramente, são oriundos de licenciaturas, o que pressupõe algum contato com o saber pedagógico e uma visão diferente sobre a profissão docente. Entretanto, como são minoria, geralmente, guardam suas inquietações para si e limitam seu trabalho à sala de aula, fazendo o que julgam melhor, mas não ensejam grandes debates fora dela, até para não se exporem demais.

A situação descrita até aqui leva à constatação de Aguiar (1999, p. 83-84), sobre a escola jurídica como um todo: “ou ela permanece como está e empurra os operadores jurídicos para limbo da significância histórica, ou se refaz dando-lhes novo sentido”.

Em busca desse novo sentido é que esta pesquisa se dedica, acreditando que qualquer mudança esperada em relação ao ensino seja influenciada, diretamente, pela formação dos seus professores.

2 A METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO

A metodologia do ensino jurídico é baseada na transmissão do conhecimento. O professor, especialista em sua disciplina, detém o conhecimento que deve ser transmitido e o aluno fica encarregado de absorver o que é exposto.

A passividade, a aceitação e a acomodação estão presentes na aula jurídica, que consiste, basicamente, na aula expositiva, denominada de aula-conferência, e no código comentado. Essas características, que marcam a trajetória dos cursos jurídicos desde o Império, como reflexo da forma como esses cursos foram idealizados, permanecem vivas no contexto atual do ensino jurídico, apesar das críticas e apelo por mudanças.

Constata-se, num levantamento sobre a metodologia do ensino jurídico feito por Melo Filho (2000, p. 38-39), que:

- 63% dos docentes fazem uso da aula expositiva como técnica única ou ‘modus operandi’ didático exclusivo em sala de aula;
- 67% dos alunos restringem o seu estudo, em cada disciplina, a um só livro-texto ou ‘manual’ adotado pelo professor;
- 58% das disciplinas jurídicas estão mal dimensionadas, ou seja, com muito conteúdo e pouco tempo para o seu desenvolvimento;
- 90% da avaliação contempla tão-somente provas escritas discursivas onde não se mensuram as qualidades de refutar as teses contrárias e de refletir criticamente sobre o Direito;
- 72% dos professores dos cursos jurídicos ministram uma só disciplina duas ou três vezes por semana, não realiza trabalhos de pesquisa, não orienta os alunos individualmente e extraclasse, não é portador de habilitação didática específica, não participa de outras atividades acadêmicas fora da sala de aula, exerce uma outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Ao analisar cada um dos itens acima, não é difícil perceber que estão intimamente ligados e que acontecem em cadeia. Senão, vejamos: se a predominância das aulas é de exposição de conteúdo, o aluno tenderá a estudar apenas aquilo que foi exposto, sem se preocupar em procurar outras fontes, até porque não foi incentivado para isso (o professor, detentor do conhecimento, é a única fonte). Quanto mais conteúdo for transmitido, maior a possibilidade de o aluno ser bem-sucedido, pois o que importa é a quantidade de informação absorvida. Por isso, as disciplinas contêm um extenso rol de temas a serem tratados em sala de aula. Com muito conteúdo e pouco tempo, não há espaço para indagações.

Para avaliar se o conteúdo foi adquirido corretamente pelos alunos, provas escritas devem ser usadas. “Mede-se pela quantidade e pela exatidão das informações que se consegue

reproduzir" (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 52). O professor desses cursos, pelo fato de não ter preparação pedagógica para exercer o magistério, repete o modelo de ensino que vivenciou, com a certeza de que é assim que se aprende mesmo. Como a docência não é sua única ocupação, não chega a se indagar e a se preocupar sobre sua ação em sala de aula, o que contribui para a permanência de uma metodologia de ensino baseada em concepções ultrapassadas.

3 EXIGÊNCIAS LEGAIS PARA TORNAR-SE DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

A formação do professor universitário no país é regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394/96, que traz, em seu bojo, três artigos fundamentais sobre o Ensino Superior. O primeiro deles – art. 52 – dispõe que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

Art. 52 – [...]

- I – produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II – um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III – um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Ao exigir, no inciso II, um terço do corpo docente com titulação de mestrado e doutorado, subentende-se que é esperado desses programas de pós-graduação "stricto sensu" algum diferencial em relação à formação do professor. Não fica claro que diferencial seria esse, mas a pós-graduação é valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior.

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob a forma de um curso específico como nos outros níveis. De modo geral, a LDB admite que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto 'stricto' como 'lato sensu', não se configurando estes como obrigatórios. No entanto, a exigência legal de que todas as instituições de ensino superior tenham um mínimo de 30% de seus docentes titulados na pós-graduação 'stricto sensu' aporta para o fortalecimento desta como o lugar para formação do docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 23).

Além disto, o art. 66 da LDB confirma e reforça o próprio artigo 52 quando expõe claramente que "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado" (BRASIL, 1996).

O papel da pós-graduação em relação à formação docente evidencia-se. Ela é responsável por sua *preparação*.

Observe-se que essa lei não concebe a docência universitária como um **processo de formação**, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação ‘stricto sensu’ (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 40, grifo do autor).

Inevitável, então, levantar questionamento relativo ao tipo de preparação que foi pensada na elaboração desta lei, assim como seu objetivo.

Poderiam, ainda, ser acrescentadas a essa pergunta as seguintes questões: Por que é exigido apenas um terço do corpo docente com titulação acadêmica? E os outros dois terços? Onde esses professores seriam formados ou preparados? Ou não seriam?

Essas indagações ficam em aberto, mas podem ser um indicativo de que a visão do sistema representado pela lei é a de que, para o Ensino Superior, continua sendo demandado apenas um professor detentor de conhecimento aprofundado em determinado assunto.

4 OS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO NO BRASIL: ANÁLISE DO CADERNO DE INDICADORES

Cada programa de pós-graduação stricto sensu disponibiliza, no caderno de indicadores presente no site da Capes, os seguintes dados:

- a) Dados relacionados às propostas dos programas (PO);
- b) Dados relacionados às disciplinas dos programas (DI);
- c) Dados relacionados ao corpo docente (vínculo, formação) (CD);
- d) Dados relacionados à produção artística (PA); à produção técnica (PT) e à produção bibliográfica (PB);
- e) Dados relacionados às linhas de pesquisa (LP);
- f) Dados relacionados aos projetos de pesquisa (PP); e
- g) Dados relacionados às teses e dissertações (TE).

Todos estes dados foram analisados, para cada um dos 62 programas de pós-graduação em Direito no país. Vale ressaltar que ao todo são 67 programas de mestrado e doutorado em Direito no Brasil, mas os dados de 5 programas não estavam disponíveis no referido site. Da análise tem-se que:

- a) desse total de 62 programas:
 - Nenhum apresenta linhas de pesquisa ligadas à educação;
 - 6 (10%) apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino;
 - 15 (24%) produziram teses e dissertações sobre o Ensino Superior;
 - 41 (66%) declararam ter, dentre seus objetivos, o de formação de professores; e
 - 34 (55%) oferecem disciplinas pedagógicas (com carga horária variada).

b) dos 34 programas que oferecem disciplinas pedagógicas:

- 9 (26%) reúnem *Metodologia de Ensino* e *Metodologia da Pesquisa* na mesma disciplina (o que reduz a carga horária destinada às questões de ensino); e
- 25 (74%) oferecem disciplina de *Metodologia de Ensino*, separadamente (com carga horária predominante de 40 horas).

c) em relação aos professores das disciplinas pedagógicas, 26 dos 34 programas disponibilizaram dados, e desses 26 programas:

- 3 (11%) possuem professores com doutorado em Educação lecionando a disciplina de *Metodologia do Ensino Superior*; e
- 9 (35%) produziram bibliografia relacionada diretamente ao ensino superior jurídico.

A primeira impressão que se tem, a partir do panorama apresentado, é que pouco tem sido feito em relação à formação dos professores de Direito nos programas de pós-graduação brasileiros. De fato isto é verdade, ao se considerar que a pós-graduação é destinada para esta formação. Se 45% dos programas não oferecem disciplinas pedagógicas, infere-se que a formação de professores ainda não é preocupação dos programas, o que consiste numa grave constatação.

Por outro lado, a existência de 55% dos programas oferecendo tais disciplinas pode ser considerada um indicativo de mudança positiva. Além disso, a produção de teses e projetos de pesquisa, mesmo que em quantidade ínfima, com enfoque no Ensino Superior nos programas de Direito, sugere um despertar para a importância da discussão do tema.

5 EM BUSCA DE NOVOS CAMINHOS

Neste estudo, constatou-se a atual situação da formação de professores de Direito no Brasil, tendo como base os programas de pós-graduação “stricto sensu”. De modo geral, o que se pôde perceber é que as ações voltadas à formação docente, quando existem, restringem-se à oferta de uma disciplina, geralmente denominada Metodologia do Ensino Superior, cuja carga horária majoritária é de 45 horas. Esta disciplina não tem caráter obrigatório e quase sempre é ministrada por professores sem formação em educação. Mesmo sem avaliar a prática desta disciplina nas instituições de ensino, é possível afirmar que a formação pedagógica de professores para o magistério superior jurídico ainda é precária.

A legislação vigente estabelece os cursos de mestrado e de doutorado como responsáveis pela formação de professores para o ensino superior. Sendo assim, é urgente a necessidade de se reservar um espaço para formar pedagogicamente professores para o ensino superior, além das 45 horas destinadas para uma disciplina na pós-graduação. Tendo como base o objetivo dos cur-

sos de mestrado e doutorado “stricto sensu”, qual seja, o de formar professores *e* pesquisadores, e não professores *ou* pesquisadores, afirma-se que mudanças nas políticas públicas relacionadas à formação pedagógica de professores para o ensino superior são imprescindíveis.

A seguir serão analisadas duas frentes de atuação de políticas públicas que poderiam resultar em investimento na formação pedagógica dos professores de ensino superior jurídico:

- a) na pós-graduação “stricto sensu”, através de avanços na legislação referente à mesma; e
- b) nas instituições de ensino, através de iniciativas que poderiam estar previstas, na forma de lei.

5.1 A PÓS-GRADUAÇÃO “STRICTO SENSU”: AVANÇOS LEGAIS NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE SEUS PROFESSORES

O primeiro passo para se falar em mudança é a exigência que todos – não apenas um terço – os docentes do ensino superior tenham o diploma de mestre ou doutor. É certo que a posse de referido diploma não culmina em formação pedagógica, mas, no mínimo, certifica que todos passaram pela pós-graduação “stricto sensu”, local de formação para a docência superior.

A mudança só faria sentido, todavia, se fosse acompanhada de legislação específica para a pós-graduação em relação ao objetivo de formação para a docência. Sim, porque determinar a obrigatoriedade de mestrado ou doutorado para lecionar no ensino superior justifica-se apenas se os docentes apresentassem algum diferencial formador.

Neste sentido, uma carga horária destinada à formação pedagógica poderia ser determinada legalmente para compor os currículos dos cursos. Além disso, a exigência de prática docente, atualmente restrita, nos mestrados e doutorados, aos alunos bolsistas dos órgãos de fomento à pesquisa, poderia ser estendida a todos os alunos. Desta forma, ter-se-ia, previsto, na pós-graduação, a preocupação com os saberes da docência: técnicos, pedagógicos e a experiência.

Para complementar os avanços na legislação, aqui propostos, convém incluir a obrigatoriedade da contratação de, no mínimo, um professor com formação em Educação para compor o quadro de professores de um programa de pós-graduação “stricto sensu”. Conforme constatado neste estudo, do total de programas de Direito que oferecem disciplinas pedagógicas, apenas 11% contam com professores doutores em Educação, como titulares da disciplina. Na maioria dos programas, tais disciplinas estão sob a responsabilidade de um professor doutor em Direito. Esta exigência justifica- se por ser impensável prever formação pedagógica, incluindo prática docente ou estágio, sem a inclusão de um profissional da referida área.

Evidencia-se aqui que as mudanças sugeridas não garantem qualidade na formação pedagógica dos professores, mas reafirmam a pós-graduação como local destinado à formação para a docência superior e valorizam os saberes desse profissional.

5.2 AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: INICIATIVAS QUE PODERIAM CONTRIBUIR COM A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE SEUS PROFESSORES

A pós-graduação “stricto sensu” brasileira, ao assumir que possui, dentre seus objetivos, a formação de professores para a docência no ensino superior, deve encontrar maneiras de cumprir o que foi proclamado. Agir desta forma é assumir o papel que lhe é devido. Assim, nas avaliações, deveria ser considerado um bom curso de pós-graduação aquele que contempla os objetivos previstos. O que se propõe é a inclusão do critério *elementos para formação de docentes do ensino superior*, na avaliação dos Programas.

Ora, se a pós-graduação é local de formação para a docência e para a pesquisa, qualquer avaliação que se faça deveria, necessariamente, estar embasada em ambas as funções. Significa dizer que a CAPES, órgão responsável pela avaliação da pós-graduação brasileira, deveria estabelecer critérios de avaliação para a pesquisa e para a docência.

A inclusão de critérios para analisar investimento em formação pedagógica pelos programas e seus docentes na avaliação da CAPES poderia gerar resultados significativos. Ao atribuir pontuação específica para as atividades relativas à docência, diferentes da pesquisa – que também é atividade docente – realizadas tanto pelo professor, quanto pelas instituições, ambos tentariam se adequar em busca de boa classificação. Desta forma, o investimento não se limitaria à pesquisa, mas estender-se-ia à formação pedagógica do professor.

Outra forma de fazer com que as instituições se dediquem também à formação pedagógica do professor é criar uma lei com tal exigência. Essa lei poderia prever ações específicas da docência, cabendo às instituições promoverem as adequações.

As alternativas propostas são importantes para se pensar em avanço na formação pedagógica dos professores de ensino superior, que, muitas vezes, não é reconhecida como necessária pelos professores, pelas instituições e pela própria legislação pertinente. Vale destacar que algumas instituições de ensino superior, independente de legislação específica, e talvez por perceberem a relevância de tal formação, já realizam experiências que visam formar pedagogicamente o docente do ensino superior.

5.3 SUBSÍDIOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA MAGISTÉRIO JURÍDICO

Pensar no modelo de formação pedagógica de professores, preparando-os para o ensino superior não é tarefa fácil. Há, entretanto, duas possibilidades norteadoras para a formação pedagógica de docentes de Direito, quais sejam, a da concepção de currículo integrado e a de estágio, que serão discutidas, a seguir.

5.3.1 CONTRIBUIÇÕES DO CURRÍCULO INTEGRADO NA FORMAÇÃO DE DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO

O currículo integrado engloba os saberes e competências que os alunos necessitam desenvolver, para agir bem, profissionalmente, através de situações de aprendizagem. As disciplinas devem ser desenvolvidas de maneira integrada e, compondo a formação esperada de determinado profissional. Para tanto, o currículo – denominado currículo integrado, conforme Santomè (1998), ou currículo globalizante, segundo Anastasiou (2006) – é elaborado de acordo com as necessidades educacionais dos alunos e os saberes exigidos para o exercício da profissão.

Inverte-se a lógica do currículo tradicional, em que o profissional só encara a realidade após receber seu diploma quando, então, percebe que não foi preparado para lidar com as situações encontradas. No currículo integrado, as situações da prática profissional servem de fontes embassadoras de temas a serem discutidos e analisados em sala. Em outras palavras, a prática é o ponto de partida e de chegada e define a teoria.

Além disso, o currículo integrado também engloba a preocupação com a formação do cidadão, tendo embutido em sua elaboração e prática os valores e atitudes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Para tanto,

os currículos globalizantes propõem estratégias de abordagem e construção do conhecimento de um tema, resolução de projetos, de problemas, de respostas a questões, de iniciação à pesquisa e elaboração de sínteses significativas, de modo a colocar o aluno – com seus limites e possibilidades – no centro dos processos, buscando a construção contínua e processual de sua própria autonomia (ANASTASIOU, 2006, p. 53).

O currículo integrado enfatiza a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, valorizando o processo de construção de conhecimento em detrimento do produto final. Os processos de ensino e de aprendizagem estão voltados a discutir e questionar os problemas da realidade e a pesquisar possíveis soluções. Neste sentido, a proposição de disciplinas de formação docente, juntamente com o estágio, pode contribuir de forma efetiva com a formação do docente superior jurídico.

5.3.2 CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR JURÍDICO

O estágio, visto como espaço de reflexão, de ressignificação de saberes docentes, de produção de conhecimento, surge como peça fundamental para compor qualquer proposta de formação pedagógica. É no estágio que o futuro docente se depara, talvez pela primeira vez, com a realidade da sala de aula, repleta de incertezas, de incoerências e de complexidade. É no estágio também que este futuro docente tem a oportunidade de dialogar, de pensar na maneira de superar obstáculos e construir conhecimento. Portanto, conforme apregoam Pimenta e Lima (2004, p. 129), é essencial que

o estágio, em seus fundamentos teóricos e práticos, seja esse espaço de diálogo e de lições, de descobrir caminhos, de superar os obstáculos e construir um jeito de caminhar na educação de modo a favorecer resultados de melhores aprendizagens dos alunos.

Fundamental ressaltar que a maneira como o estágio é conduzido leva a diferentes ações. Se for reduzido à observação passiva dos professores, sem a devida análise crítica, *produzirá* professores imitadores de um modelo único que deve atender a qualquer contexto, igualmente. Desnecessário prever o despreparo e pânico destes professores ao encarar a realidade, que, de acordo com o currículo integrado, deve ser a fonte inspiradora da formação.

Nesta perspectiva, o estágio aqui proposto considera a realidade como ponto de partida e de chegada para a reflexão e ação. Ela não deve ser apenas observada, mas questionada, analisada e, consequentemente, transformada.

A junção do estágio e as disciplinas pedagógicas é uma hipótese levantada que pode servir de subsídio para a elaboração proposta de formação pedagógica de professores para o ensino superior de Direito. Entretanto, só haverá sentido se for acompanhada de investimento das instituições na formação continuada de seus professores, pois é seu papel promover cursos, seminários e palestras para seus professores com o propósito de provocar e instigar a reflexão.

Cabe às instituições, também, promover momentos para que a reflexão aconteça, momentos intitulados *tempo de construção* (PONCE, 1997). Para a autora,

o tempo de construção contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo, isto é, são necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições para poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina de professores é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades – ‘*quem sabe faz a hora, não espera acontecer*’ - é preciso criar, desde já, uma rotina que contenha, em si, este *tempo* (PONCE, 1997, p.6, grifos da autora).

Este tempo de construção é uma realidade distante da formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico, que carece ainda de espaço para tal formação, conforme analisado nesta pesquisa. Espaço este que depende de políticas públicas, de vontade das instituições e engajamento da comunidade acadêmica para conquistá-lo.

A formação docente é uma tarefa que não se conclui, motivo pelo qual a intenção deste estudo é oferecer subsídios para que se possa analisar a formação pedagógica do docente do ensino superior nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado em Direito no Brasil, reconhecendo-a como espaço efetivo de formação de docentes para o magistério jurídico.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, R.A.R. de. **A crise da advocacia no Brasil**: diagnóstico e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1999.
- ANASTASIOU, L.G.C. Da Visão de Ciência à Organização Curricular. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.
- BITTAR, E.C.B. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- BRASIL. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.
- MARQUES NETO, A.R. Reflexões sobre o ensino do direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino jurídico**: leituras interdisciplinares. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.
- MELO FILHO. Juspedagogia: ensinar direito o direito. In: In: OAB Ensino Jurídico: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil. Brasília/DF: OAB - Conselho Federal, 2000.
- OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.
- PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PONCE, B. O Professor como Sujeito da Ação Social ou Da Urgente e Necessária Revitalização Social da Profissão Docente, **Revista de Educação**, n. 104, jul./set. 1997.
- RIBEIRO JÚNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito**: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino no Direito. 2. ed. Campinas/SP: Papirus, 2003.
- SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade**. O currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS, A.L.C.; MORAIS, J.L.B. **O ensino jurídico e a formação do bacharel em Direito**: diretrizes político-pedagógicas do curso de Direito da UNISINOS. Porto Alegre/RS: Livraria do Advogado, 2007.
- VAZ DE MELLO, R.M. **A formação do docente universitário no contexto da pós-graduação**. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Belo Horizonte/MG, 2002.
- VENTURA, D. **Ensinar direito**. Barueri/SP: Manole, 2004.