

A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO: O CASO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

Branca Jurema Ponce

PUC-SP
tresponces@uol.com.br

Juliana Ferrari de Oliveira

Faculdade de Direito de Vitória - FDV

Resumo

Atuar como professor requer saberes e práticas próprias. A atual legislação prevê para a formação dos professores do ensino superior, prioritariamente, a sua certificação em cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*. Entretanto, de modo especial em algumas áreas, evidencia-se a ausência ou a precariedade na formação pedagógica desses docentes. Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa sobre a formação oferecida pela pós-graduação *stricto sensu* aos professores dos cursos de Direito no Brasil. As sistematizações produzidas a partir da investigação poderão contribuir também para outras áreas de formação no Ensino Superior. Buscou-se compreender as características dos professores da área de Direito; a metodologia do ensino jurídico; a formação exigida para a atuação docente nessa área e foi realizada uma análise dos Programas de Pós-Graduação em Direito no Brasil, de modo a identificar o que oferecem para a formação pedagógica de seus discentes. A partir dos resultados, sugeriram-se a busca de um currículo integrado e do estágio como elementos estruturantes da formação, lembrando que as iniciativas podem e devem partir das políticas públicas e das instituições de ensino superior. A formação docente é uma tarefa que não se conclui e que permite o enobrecimento da formação da população em todos os níveis da educação formal.

Palavras-chave: Docência Universitária; Cursos de Direito; Formação docente.

THE UNIVERSITY TEACHING AND PUBLIC POLICIES: THE CASE OF TRAINING COURSES OF LAW IN BRAZIL

Abstract

Being a teacher requires specific knowledge and practice. The current legislation previews for the university teaching development, mainly, its certification through Master and Doctor's degree courses. However, especially in some areas, the pedagogical teacher development is rare or even non-existent. This article shows the results of a quanti-qualitative research about the teaching development offered by the Law Master and Doctor's courses in Brazil. The analysis may contribute to other university teaching development areas as well. The study aimed at understanding the characteristics of the Law teachers; the methodology of the Law teaching practice and the requirements to act as a teacher in such area. Besides that, the Master and Doctor's Law courses in Brazil were analyzed in order to identify what they offer to develop their students pedagogically. It is suggested, from the results, the search of an integrated curriculum and the teaching practice as structural elements of a teaching development program, remembering that the initiatives can and should start from public politics as well as from the universities. Teaching development is an unfinished task and it is extremely beneficial for population development in all levels of formal education.

Keywords: University Teaching; Courses of Law; Teaching Practice

Introdução

Nosso pressuposto é que a especificidade do saber docente, em qualquer curso universitário, não poderá deixar de ser considerada por seus educadores. Atuar como professor requer saberes e práticas próprias. Os conhecimentos que respondem pelas teorias e práticas

pedagógicas oferecem condições para reflexão e qualificação desses professores. Eles, socializados entre docentes universitários, contribuirão com a qualificação da prática pedagógica no ensino superior e possibilitarão a construção de novos conhecimentos na área.

A atual legislação prevê para a formação desses professores, prioritariamente, a sua certificação em cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*. Entretanto, de modo especial em algumas áreas, evidencia-se a ausência ou a precariedade na formação pedagógica dos docentes. Desse ponto de vista, avançamos muito mais na Educação Básica do que no Ensino Superior. Naquela há, pelo menos, o reconhecimento da categoria da necessidade de uma boa formação tanto inicial como continuada, o que nem sempre ocorre nos cursos de ensino superior.

A preocupação das diferentes áreas de ensino superior com a boa formação de seus docentes enriquecerá, com certeza, a própria área, proporcionará avanços no conhecimento específico e pedagógico, assim como poderá elevar a auto-estima de seus docentes e discentes, tornando-os seres humanos mais plenos.

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa quanti-qualitativa sobre a formação oferecida pela pós-graduação *stricto sensu* aos professores dos cursos de Direito no Brasil. As sistematizações produzidas a partir da investigação poderão contribuir também para outras áreas de formação no Ensino Superior.

No ano de 2007, foram celebrados os 180 anos dos cursos de Direito no Brasil. Se, por um lado, destacou-se a larga e expressiva trajetória desses cursos, por outro, confirmou-se a necessidade de repensar e reestruturar o ensino jurídico. Críticas ao modelo hegemônico são frequentes. Dentre elas, pode-se destacar o de permanecer enraizado no positivismo (BITTAR, 2006) levando-os a práticas pedagógicas conservadoras e tecnicistas. As aulas são reduzidas a exposições de conteúdo, cujo pressuposto é de que cabe ao professor a transmissão de seu conhecimento e ao aluno a sua absorção. Não há preocupação com a contextualização do conteúdo, o que o torna fragmentado e dissociado da história sócio-cultural.

Um ensino distanciado da realidade torna os juristas e acadêmicos reféns de conceitos próprios, que passam a constituir o seu mundo de trabalho; o operador do Direito fica afastado das necessidades da sociedade. O que se ensina não expressa a riqueza da própria área

específica de conhecimento porque não dá conta da complexidade e pluralidade da sociedade. O egresso das instituições de ensino jurídico, com o empobrecimento do seu ensino, acaba não conseguindo ir além de práticas manuaiscas (SANTOS; MORAIS, 2007, p. 60-61).

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

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

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. Nessa tradição aparecem marcas de opressão, de poder, embutidas 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).

O perfil da maioria dos cursos, salvo honrosas exceções, mantém-se dessa forma e, de geração em geração de formandos, a tradição tem sido perpetuada. A reflexão sobre o perfil do curso e de seus docentes é, portanto, tarefa urgente. Este artigo propõe-se a abordar a formação do docente; a abordagem sobre o perfil dos cursos – neste caso – vem nos ajudar em nossa reflexão.

Embora em minoria, há instituições que investem na formação de seus professores dos cursos de Direito, propondo projetos pedagógicos de formação continuada, promovendo palestras, cursos, incentivando a interação entre a equipe pedagógica e seus docentes. Entretanto, ainda é forte a cultura da não valorização do aspecto pedagógico pelo corpo docente desses cursos. Não aprofundaremos nossa reflexão em relação às razões que levam a esse cenário. Para prosseguir em nossa reflexão, basta-nos a constatação dessa realidade, que nos dá a convicção da necessidade da mudança.

A desvalorização do saber pedagógico cria um fosso entre o que propõe a Pedagogia e a prática pedagógica cotidiana dos professores desses cursos, que se evidencia ainda mais por meio da constatação de que os dois grandes objetivos do curso de Direito são a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos. Ora, para que repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se no final o que se valoriza é a memorização dos códigos e manuais “cobrados” nas provas? Lamentavelmente, as avaliações a que são submetidos os egressos desse curso têm reforçado a prática existente e definido fortemente a sua didática e o seu currículo. A tradição dessa área somada a esses mecanismos reforçam a conservação de seu modo de acontecer.

Justiça é apenas o que está prescrito nos códigos jurídicos? Não há, então, necessidade de refletir sobre a Lei, de criar novas leis, de formar cabeças pensantes, sujeitos éticos capazes de repensar o sistema jurídico? Se respondermos positivamente às questões, com que tipo de docente teríamos que contar?

Na investigação feita entre os anos de 2007 a 2010, constatamos que os professores dos cursos de Direito no Brasil, na maioria dos casos, passaram pelo mestrado acadêmico, cujo objetivo é, além da pesquisa, formar professores para o magistério superior. Ora, se a formação pedagógica está inserida como objetivo desses cursos de mestrado, então deveria ter sido contemplada na formação desses professores.

A legislação - 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, a legislação “não é precisa quanto à formação pedagógica de mestres e doutores; as universidades fazem o que julgarem melhor” (VAZ DE MELLO, 2002, p.13).

Procurando dar mais clareza aos problemas de formação (docente e discente) nessa área, de modo a contribuir com o levantamento de possibilidades de superações, sem deixar de considerar os avanços já conseguidos, buscamos compreender: 1) as características dos professores da área de Direito; 2) a metodologia do ensino jurídico e; 3) a formação exigida para a atuação docente nessa área, analisando os Programas de Pós-Graduação em Direito no Brasil.

Serão apresentados os resultados das etapas e, ao final, será feita a sugestão do que consideramos fundamental para a formação e a prática desses professores: a busca de um *currículo integrado* e do *estágio* como elementos estruturantes dessa formação.

As principais características dos professores do ensino jurídico no Brasil

A partir de um levantamento de dados sobre o professor do ensino jurídico no Brasil, feito a partir dos Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em Direito do país, construímos o perfil e a metodologia de ensino utilizada por esses professores. Os dados foram os de 2008, disponibilizados no item *Caderno de Indicadores* (encontrado em cada programa de mestrado e doutorado em Direito no Brasil) do *site* da Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), instituição avaliadora da pós-graduação no país. A análise desses dados nos deu a base necessária para entendermos como, formalmente, nosso país forma os seus professores de Direito.

Esses professores carregam consigo algumas características marcantes, que são procedentes tanto da própria trajetória histórica dos cursos de Direito como da formação de professores para o Ensino Superior.

Os professores são frutos daquilo que vivenciaram, são repetidores das ações que experimentaram. O seu primeiro modelo é construído a partir de sua vivência como aluno.

Além disso, eles são frutos de uma formação que, apesar de ter a pós-graduação *stricto sensu* como seu espaço determinado legalmente, ainda não se constitui em um *locus* que contempla a contento a sua formação pedagógica. O perfil desse profissional, professor dos cursos de Direito no Brasil, constrói-se por essas duas vias, gerando um

docente, em sua maioria, sem formação pedagógica, que adentra a sala de aula apoiado fragilmente em sua vivência e, em alguns casos, nos cursos de pós graduação *stricto sensu*.

Para Aguiar (1999, p. 80), eles podem ser considerados “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”. Exercem outra profissão e entendem a docência, muitas vezes, como “bico”, forma de se manterem estudando ou de atraírem clientela. Aguiar (1999) sustenta que, nesse caso, que é comum, o profissional vê a docência como uma operação de *marketing*, 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, na maioria dos casos, não fazem parte da rotina desses professores.

Não há preocupação com a criação de espaços de discussão sobre a prática docente. Esse professor entende a sua aula como extensão de sua prática jurídica. Não há reconhecimento da necessidade da construção de uma competência própria para o magistério; portanto, não há a percepção da necessidade da mudança. “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 transmissor do conhecimento adquirido e da ideologia assimilada anteriormente.

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 é muito diferente porque assim

permanecem até conseguirem uma colocação profissional que julgam mais adequada.

Vale lembrar que nos curso 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 nessas áreas do conhecimento) e dos professores de Metodologia de Pesquisa (não necessariamente graduados em Direito). Esses professores, não raramente, cursaram 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. Não encontram espaço coletivo entre os docentes para partilhar suas preocupações pedagógicas.

Segundo Aguiar (1999, p. 83-84), ou a escola jurídica: “permanece como está e empurra os operadores jurídicos para o limbo da significância histórica ou se refaz dando-lhes novo sentido”. A mudança necessária demanda boa formação pedagógica para os seus professores.

A metodologia de ensino jurídico

A metodologia do ensino jurídico é baseada na transmissão do conhecimento pelo professor especialista. A passividade, a aceitação e a acomodação são pressupostos das aulas expositivas, das aulas-conferência e das do 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.

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 contemplam 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 outra ocupação paralela que é a principal, e, a remuneração que percebe como docente é inexpressiva para a sua renda mensal.

Os itens acima estão intimamente ligados e acontecem em cadeia. Para avaliar se o conteúdo foi “adquirido” corretamente pelos alunos, são utilizadas provas escritas que cobram o “conteúdo” jurídico. “Mede-se pela quantidade e pela exatidão das informações que se consegue reproduzir” (RIBEIRO JÚNIOR, 2003, p. 52). O professor repete o modelo de ensino que vivenciou, com a certeza de que é assim que se aprende. Como a docência não é a sua maior preocupação, não há questionamento, próprio ou alheio, sobre suas ações pedagógicas, o que contribui para a permanência de uma metodologia de ensino ultrapassada.

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 inclui 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 seja esperado desses programas de pós-graduação *stricto sensu* algum diferencial em relação à formação do professor. Entretanto, apesar de a pós-graduação ser valorizada e indicada como local de formação do docente do Ensino Superior, seu currículo não enfatiza a formação pedagógica, chegando até a se omitir em relação a ela.

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 artigo não diz obrigatoriamente, mas, prioritariamente. Portanto, os programas de pós-graduação *stricto sensu* não são o único *locus* para prover o ensino superior de professores.

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).

Não há clareza em relação ao que é compreendido por preparação. Na mesma direção de nossas preocupações, coloca-se a indignação acerca da possibilidade de se ter um corpo docente composto apenas por um terço de docentes com titulação acadêmica, o que significa que dois terços não precisam sequer cursar a pós-graduação.

A formação do docente do ensino superior ainda não tem se constituído de modo enfático em uma preocupação das políticas públicas, das instituições e do próprio docente. Os professores de Direito têm sido concebidos apenas como especialistas em áreas específicas, e não como também especialistas em ensino, como deveriam ser.

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 do site da Capes:

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

Analizamos 62 programas de pós-graduação em Direito no Brasil. Ao todo são 67 (mestrado e doutorado), mas os dados de cinco programas não estavam disponíveis no site por ocasião da pesquisa.

Seguem-se os resultados da busca:

a) dos 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%) declaram 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. 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 partir do panorama apresentado, podemos concluir que pouco tem sido feito em relação à formação dos professores de Direito nos programas de pós-graduação brasileiros, especialmente se considerarmos que a pós-graduação é destinada a essa formação. Se 45% dos programas não oferecem disciplinas pedagógicas, infere-se que a formação de professores ainda não é uma preocupação importante dos programas. Trata-se de uma grave constatação.

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 dessa disciplina nas instituições de ensino, é possível afirmar que a formação pedagógica de professores para o magistério superior jurídico ainda é precária.

Por outro lado, 55% dos programas oferecem disciplinas ligadas ao pedagógico, o que pode ser interpretado como um indicativo de mudança positiva. A produção de teses e projetos de pesquisa, mesmo que em pequena quantidade, com enfoque no Ensino Superior nos programas de Direito, sugere um despertar para a importância da discussão do tema.

Novos Caminhos: sugestões

É urgente a necessidade de se reservar mais espaços curriculares para formar pedagogicamente os professores, além das 45 horas destinadas para uma disciplina na pós-graduação. Tendo como base o objetivo dos cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*, 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 também urgentes e imprescindíveis.

Pelo menos, duas frentes de atuação poderiam resultar em investimento na formação pedagógica dos professores de ensino superior jurídico, especialmente se consideradas conjuntamente:

a) nas políticas públicas: lutar por avanços na direção apontada na legislação da pós-graduação *stricto sensu*;

b) nas instituições de ensino: previsão legal / institucional de iniciativas de formação continuada dos professores.

Avanços legais necessários na pós-graduação *stricto sensu* para a formação de professores do Ensino Superior

A primeira exigência é a de que todos os docentes do ensino superior – não apenas um terço – obtenham o diploma de mestre ou doutor. Bem sabemos que esse passo não conduzirá necessariamente à boa formação pedagógica, mas com ele se reconhece os programas de pós-graduação *stricto sensu* como *locus* de formação.

A mudança fará sentido se for acompanhada de legislação específica para a pós-graduação que contemple o objetivo de formação para a docência. Uma carga horária destinada à formação pedagógica pode ser determinada legalmente para compor os currículos dos cursos. A concomitante exigência de prática docente, atualmente restrita, nos mestrados e doutorados, aos alunos bolsistas dos órgãos de fomento à pesquisa, pode e deve ser estendida a todos os alunos.

Os avanços na legislação devem incluir também a obrigatoriedade inicial da contratação de, no mínimo, um professor com formação em Educação para compor o quadro de professores de cada programa de pós-graduação *stricto sensu*.

Constatou-se que, 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, essas disciplinas estão sob a responsabilidade de um professor doutor em Direito.

As mudanças sugeridas não garantem qualidade na formação pedagógica dos professores, mas reafirmam a pós-graduação como local destinado à formação para a docência no ensino superior e valorizam a Educação como área, portanto, os saberes pedagógicos como conhecimentos imprescindíveis ao exercício docente.

Iniciativas de instituições de Ensino Superior que poderiam contribuir com a formação pedagógica de seus professores

A pós-graduação *stricto sensu* brasileira, ao assumir, entre seus objetivos, o de formação de professores para a docência no ensino superior, deve encontrar maneiras de cumprir o que foi proclamado. A política de avaliação da pós-graduação pode contemplar o objetivo previsto com a inclusão de um critério, que poderá denominar-se, por exemplo, *elementos para formação de docentes do ensino superior*.

Se a pós-graduação é o local de formação para a docência e para a pesquisa, a sua avaliação terá de contemplar as duas formações. Significa dizer que a CAPES, órgão responsável pela avaliação da pós-graduação brasileira, já deveria ter estabelecido critérios de avaliação para a formação para a pesquisa e para a docência no ensino superior. A inclusão de critérios para analisar investimento em formação pedagógica pelos programas e seus docentes na avaliação da CAPES poderia gerar resultados significativos para a qualificação pedagógica do Ensino Superior.

É importante destacar que não estamos na estaca zero. Algumas instituições de Ensino Superior, independente de legislação específica, por reconhecerem a relevância do tema, têm realizado experiências que visam formar pedagogicamente o docente do ensino superior.

Subsídios para pensar a formação pedagógica de professores do Ensino Superior, especialmente para os que atuam no magistério jurídico

Pensar na formação pedagógica de professores de ensino superior é tarefa urgente e nada fácil. Destacamos aqui apenas dois elementos que consideramos norteadores para a formação pedagógica de docentes de Direito, que podem ser pensados e estendidos reflexivamente para professores de outras áreas, guardadas as suas especificidades. São eles: a concepção e a prática do currículo integrado e a do estágio.

Contribuições da prática do *currículo integrado* na formação de docentes do ensino superior jurídico

O currículo integrado contempla os saberes e as competências que os alunos necessitam desenvolver para agir bemⁱ. As disciplinas devem ser desenvolvidas de maneira integrada compondo a formação esperada do profissional. Para tanto, o currículo – denominado currículo integrado, conforme Santomé (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 tem contato com a realidade profissional 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 embasadoras de temas a serem discutidos e analisados em sala de aula. A prática é o ponto de partida e de chegada e define a teoria, que deverá ajudar em sua compreensão e mudança.

O currículo integrado tem como forte preocupação a formação do profissional-cidadão, envolvendo, portanto, em sua prática, a formação de valores e atitudes fundamentais que visam ao 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 mais enfaticamente o processo de

construção de conhecimento. O ensino-aprendizagem, neste sentido, focaliza problemas da realidade, pesquisa e busca de soluções, tendo como elemento constante a reflexão.

Junto com o estágio, esta proposta pode contribuir com a formação do docente do ensino superior jurídico.

Contribuições do exercício do estágio na formação de docentes do ensino superior jurídico

O estágio, visto como espaço de reflexão, de ressignificação de saberes docentes, de produção de conhecimento, é componente fundamental para qualquer proposta de formação pedagógica. É no estágio que o futuro docente se depara, muitas vezes pela primeira vez, com a realidade da sala de aula, repleta de incertezas, de incoerências e de complexidade. É no estágio também que esse futuro docente tem a oportunidade de dialogar, de pensar maneiras de superar obstáculos e construir conhecimento. Segundo 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.

Se o estágio for reduzido à observação passiva dos professores, sem a devida análise crítica, *produzirá* professores imitadores de um modelo único. O estágio considera a realidade como ponto de partida e objeto de reflexão e ação.

Nosso objetivo é propor o currículo integrado e o estágio como elementos fundamentais e subsidiários na formação de professores de ensino superior jurídico. O aprofundamento teórico dessas concepções, embora não seja o objeto deste artigo, é necessário para o encaminhamento de uma nova formação de professores de Ensino Superior.

Não temos dúvidas de que serão necessários investimentos tanto do Estado quanto das Instituições envolvidas para esse empreendimento tão valioso socialmente: a formação de professores de ensino superior.

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

O tempo de construção contém a reflexão. Ele dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo. São necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência. Lutar para que se *criem as condições* para *poder* dispor do *tempo de construção* e vivenciá-lo na rotina de professores é tão fundamental quanto *trabalhar a disposição pessoal* para vivenciá-lo e, já que este *tempo* não é feito de espera, mas de esperança como criação de possibilidades – '*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).

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

A formação docente é uma tarefa que não se conclui e que permite o enobrecimento da formação da população em todos os níveis da educação formal.

Referências Bibliográficas

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: *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. In *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.

RIOS, T. A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 1993.

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.

Nota

ⁱ Cf. concepção de *bem* em Rios (1993, capítulo III).