

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DIREITO

**Public policies of teacher education: reflections on the formation of professor of law**

**Políticas públicas de formación del profesorado: reflexiones sobre la formación del  
profesor de la ley**

Joaquim Carlos Klein de Alencar\*  
Maria José de Jesus Alves Cordeiro\*\*

---

### RESUMO

A atividade de professor pressupõe conhecimentos e práticas próprias, saberes didáticos e pedagógicos mínimos e necessários para fundamentar as ações docentes. A formação reflete-se naturalmente na prática de ensino, na forma de atuar em sala de aula, no uso dos instrumentos de avaliação, enfim em todo o processo do ensino e da aprendizagem. A legislação vigente é expressa no sentido de que a formação dos professores do ensino superior deve dar-se, prioritariamente, por meio de cursos de mestrado e doutorado. No entanto, conforme pesquisas realizadas no Brasil, relativas aos cursos de direito, atesta-se a quase ausência da formação para a docência tendo em vista que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* são providos precariamente e em alguns casos até desprovidos da formação pedagógica. Nesse sentido, esse ensaio, a partir de minha experiência, busca compreender, por meio de pesquisa bibliográfica, as características da prática didático-pedagógica do professor em ensino jurídico, decorrente da ausência de formação para a docência, bem como, a falta de políticas públicas com essa finalidade.

---

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Formação. Professor. Direito.

### ABSTRACT

The activity requires teacher knowledge and practices themselves, didactic and pedagogical knowledge and minimum needed to support the teaching actions. The training course is reflected in teaching practice, in the form of work in the classroom, in the use of assessment tools, and finally in the whole process of teaching and learning. The current legislation is expressed to the effect that the training of teachers in higher education should give priority, through master's and doctorate. However, according to research conducted in Brazil, relating to law courses, attests to the near absence of education for teachers in order that courses in post graduate studies are provided precariously and in some cases even devoid of pedagogical training. Thus, this essay, from my experience, seeks to understand, by means of literature, the characteristics of the didactic-pedagogic practice of teachers in

---

\* Mestrando em Educação no programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS], Unidade Universitária de Paranaíba Contato: Rua Pedro Celestino, 2040 – Dourados – MS, CEP 79.824-040, telefone (67) 3423-0831. E-mail: joaquim@uems.br.

\*\* Doutora em Educação-Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, docente do programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul [UEMS], Unidades Universitárias de Paranaíba e Dourados. Contato: Rua Oliveira Marques, 260 – Dourados – MS, CEP 79.820-040, telefone (67) 3426-3024. E-mail: maju@uems.br.

legal education, due to lack of training for teachers, as well as the lack of political public for this purpose.

---

**KEYWORDS:** Public Policy. Training. Teacher. Right.

### **RESUMEN**

La actividad docente requiere conocimiento de los maestros y prácticas mismas, didáctica y conocimiento y mínimo pedagógica necesaria para apoyar las acciones de enseñanza. El curso de formación se refleja en la práctica docente, en la forma de trabajo en el aula, en el uso de instrumentos de evaluación, y finalmente en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje. La legislación actual se expresa en el sentido de que la formación de los docentes en la educación superior debe dar prioridad, a través de master y doctorado. Sin embargo, según estudios realizados en Brasil, en relación con los cursos de derecho, da fe de la ausencia casi total de la educación de los maestros, a fin de que los cursos de estudios de postgrado se ofrecen en precario y en algunos casos incluso carentes de formación pedagógica. Por lo tanto, este ensayo, desde mi experiencia, busca comprender, a través de la literatura, las características de la práctica didáctico-pedagógica de los docentes en la enseñanza del Derecho, debido a la falta de capacitación de los docentes, así como la falta de voluntad política pública para este fin.

---

**PALABRAS CLAVE:** Políticas Públicas. Entrenamiento. Maestro. Derecho.

### **INTRODUÇÃO**

Ingressei no curso de direito em 1994, em instituição privada de ensino superior e penso que alguns fatores contribuíram para a mínima compreensão do complexo emaranhado teórico-normativo que compõe as ciências jurídicas, cujo contexto tecnicista é patente. Os particulares significados impregnados nos discursos escritos ou orais são de difícil absorção, principalmente para o aluno que não teve, no ensino básico, contato com esta linguagem.

O fato de possuir certa maturidade, pois contava com vinte e seis anos de idade, pode ter contribuído para compreensão dos textos, os quais não costumavam ler ou ouvir – não que esse fenômeno da novidade seja exclusivo do campo do direito. Outro fator importante, que acredito ter facilitado minha vida acadêmica, foi que meu pai tinha formação em Direito e exercia atividade na área jurídica, sendo assim, a linguagem do direito na minha adolescência passou a ser comum no ambiente familiar.

Gostaria, por fim, de apontar o saudável hábito da leitura adquirido desde a infância com as histórias em quadrinhos, a literatura brasileira, revistas e jornais, poesias que sempre gostei, bem como às obras filosóficas de Platão, Sócrates entre outros pensadores. Todas contribuíram na minha formação humana e profissional. No entanto,

consegui concluir o ensino superior graças ao um programa de crédito estudantil do Governo Federal que subsidiou oitenta por cento do curso, caso contrário, dificilmente teria conseguido, pois meus rendimentos, em razão do exercício de cargo público estadual, eram baixíssimos e insuficientes para pagar o curso de Direito e sobreviver.

Mesmo com as dificuldades inerentes a área socioeconômica, concluí o curso no tempo devido e obtive aprovação na prova da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB no segundo exame prestado. Fiz alguns concursos públicos e obtive sucesso no concurso de professor para o ensino superior na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, depois de ter trabalhado por três anos, como professor contratado. Durante a graduação sequer cogitei a possibilidade de dar aulas, pensava ser juiz, promotor, enfim ter uma profissão de “valor social”, pois é fato que a profissão docente ainda não recebe o valor que merece.

Durante a graduação não tinha noção exata das características essenciais do curso de direito e hoje, após ingresso no curso de Mestrado em Educação, percebo o quanto a área do Direito é marcadamente técnica e positivista, com professores que, certamente, também tiveram a mesma formação que tive. Meus professores eram juízes, promotores, advogados, defensores públicos, delegados de polícia, todos essencialmente técnicos e sem a formação para a docência, ressalvadas exceções, como os professores que possuíam licenciatura.

Direito é um curso de bacharelado que tem por objetivo precípuo formar profissionais para o mercado de trabalho, cuja atuação pode ser desenvolvida em diversas instituições, tais como o Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Advocacia pública ou privada, Segurança Pública, Universidades públicas ou privadas e as carreiras se desenvolvem cada qual com as suas particularidades. Ocorre que, no decorrer da graduação, como se trata de curso de bacharelado, praticamente inexiste a preocupação com a formação do professor de direito, profissão que compõe o núcleo de carreiras jurídicas e que deveria ter o mesmo nível de importância das outras.

Anoto que no curso de direito da instituição em que me graduei, nos componentes curriculares estudados não havia nada, absolutamente nada sobre didática, metodologias de ensino ou propostas pedagógicas, e o aluno formava-se bacharel, sem as noções mínimas para ingressar na carreira de professor na própria área do Direito. Em outras palavras, acreditava-se, e ainda acredita-se, que a formação como bacharel torna-o apto para o

exercício da atividade docente, embora saibamos que essa formação não habilita ao exercício do magistério na prática.

Obtive contato com disciplinas pedagógicas no programa de pós-graduação *lato sensu* na mesma instituição em que obtive o nível superior, pois interiormente sentia que algo me faltava profissionalmente. Mas, como era curso específico na área do direito – *Direito das Obrigações* – tivemos uma pequena oportunidade de dialogar com conteúdos voltados à preparação para a docência, isto é, num total de 375 horas-aula, apenas 60 horas-aula foram dedicadas à disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

Depois de dois anos da conclusão da especialização, obtive aprovação no processo seletivo para exercer a função de professor temporário no ensino superior do curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e, abruptamente, fui alojado no ambiente da sala de aula, atuando mecanicamente, utilizando-me da mesma linguagem técnica-positivista com a qual fui “doutrinado”, porque aquela era a forma de comunicação que havia me conduzido até ali e que seria – e talvez ainda seja – por mim e pela maioria dos professores do direito – reproduzida aos alunos, vítimas como eu, de uma estrutura que mantém sistemática reprodução do que se ousa chamar de conhecimento jurídico.

Todo esse percurso sempre me deixou inquieto e agora, como aluno do curso de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, com defesa de dissertação marcada, na qual discuto a avaliação da aprendizagem no curso direito, penso que a atuação do professor pressupõe conhecimentos e práticas próprias que contribuirão na sua qualificação para a prática pedagógica no ensino superior e viabilizar a construção de novos conhecimentos. Para tanto, são necessárias políticas públicas direcionadas a implementar nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, a formação didático-pedagógica com o objetivo de qualificar os bacharéis em direito que desejam seguir carreira docente.

### **A importância do conhecimento didático na formação do professor do ensino jurídico**

Adverte Nóvoa que a formação do professor deve incentivar um ponto de vista crítico e reflexivo, e

[...] que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica em investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1991, p.37).

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que a formação não se faz apenas por acúmulo de conhecimentos, cursos ou técnicas de ensino, mas, sobretudo, por meio de reflexões críticas sobre a prática e a construção permanente de uma identidade, daí a importância do investimento na pessoa. O professor não se desprende das suas marcas pessoais e enquanto pessoa tampouco se desvincula das suas características profissionais, ambas fundem-se formando um só ser. Nesse sentido, na formação profissional faz-se necessário respeitar as individualidades e conceber a devida importância ao saber da experiência pessoal, contudo, sem o divórcio do diálogo permanente com outros professores.

A didática enquanto disciplina auxilia na construção pessoal e profissional. Contudo, para Godoy uma coisa é certa:

Partindo do pressuposto de que apenas o conhecimento do assunto a ser ensinado não é suficiente, ou melhor, não confere automaticamente, a competência para a sua transmissão, é que consideramos de extrema relevância a preparação de futuros professores em aspectos de natureza didática (GODOY, 1988, p. 45).

Verdade é que o saber metodológico não exaure o mecanismo de formação pedagógica, apenas completa um dos aspectos na esfera da didática. Do mesmo modo referido conhecimento não se completa ao término de um curso. A eficácia somente poderá ser visível no dia a dia do trabalho docente nas diferentes maneiras de conduzir a sala de aula, levando-se em consideração as experiências vividas.

Godoy aponta para a importância do estudo de uma disciplina como a didática para o professor quando afirma:

[...] consideramos ser de utilidade aos docentes o estudo de uma disciplina como a didática na medida em que ela pode auxiliá-los tanto no conhecimento das propostas existentes no que se refere à atuação do professor quanto na reflexão acerca da efetivação prática destas mesmas propostas (GODOY, 1988, p. 48).

Considerar a didática como sendo a arte e a ciência do ensino pressupõe compreendê-la como uma vasta área de estudos ativos que abrange a investigação de um

conjunto sistemático e lógico de conhecimentos sobre o ensino, e o uso conveniente destes saberes na prática docente envolvendo a análise do modo artístico, teatral, com que o profissional da educação age em sala de aula para chamar a atenção dos alunos, como se a sala de aula fosse um palco, onde professor e aluno são, respectivamente, ator e plateia.

Por que haveria de ser diferente no ensino jurídico? Por que o currículo básico dos cursos de direito não contempla a disciplina de didática, vez que bacharéis, de fato, assumem a função de professores sem a devida formação? Por que os programas de pós-graduação *stricto sensu* em direito são falhos na oferta de disciplinas pedagógicas?

Para Brandão o ensino de direito

Surgiu da necessidade da formação dos quadros estatais burocráticos, após a independência em 1822. Em 1823, o imperador decretou a criação, no município da Corte, de um curso jurídico, que só veio a se efetivar em 1825, com a criação dos estatutos por Visconde de Cachoeira, então conselheiro de Estado. Em 11 de agosto de 1827, o imperador sancionou a lei da Assembleia Geral Legislativa, criando dois cursos jurídicos, em São Paulo e em Olinda, atendendo aos anseios da corrente que defendia a localização das academias fora do Rio de Janeiro e naquelas províncias onde foi feito o movimento pela independência. Em 1854, por decreto de 28 de abril, os cursos jurídicos foram transformados em faculdades de direito (BRANDÃO, 1997, p. 36).

Como se vê os cursos de direito emergiram da necessidade de preencher os quadros da administração pública ainda na fase imperial, cuja premência se deu por razões óbvias: o afastamento dos agentes portugueses em face da proclamação da independência do Brasil em relação à Corte Portuguesa.

Nesse contexto nascem os cursos jurídicos no Brasil, num período marcado predominantemente pelo racionalismo técnico positivista. Primava-se por ressaltar mais o aspecto legalista de ensino do que o ensino lógico e sistemático. Assim, os “professores” de direito enfrentavam com bastante naturalidade o fato de ensinarem, por meio da mera transmissão do conteúdo por eles absorvidos sem, de fato, terem uma formação para ensinar.

Godoy esclarece que a técnica da aula expositiva, a mais usada nos cursos de direito, tem seus pontos positivos e negativos e normalmente está voltada à transmissão dos conhecimentos,

[...] buscando, fundamentalmente, a aquisição e compreensão de novos conhecimentos por parte dos alunos ela tem sido frequentemente criticada por estimular situações que favorecem aprendizagens do tipo receptiva (reprodutiva), uma vez que na exposição o conteúdo daquilo que deverá ser aprendido é apresentado ao estudante na sua forma final. Assim, o discente fica privado do

exercício das habilidades intelectuais mais complexas, como aplicação, análise, síntese e julgamento (GODOY, 1988, p. 47).

Existem argumentos pró e contra às aulas expositivas. Limitamo-nos a dois aspectos positivos e dois negativos. A aula expositiva pode ser positiva quando considerada de fácil preparo e poupa tempo do professor; ou quando é capaz de fornecer ao aluno uma primeira e sintética explicação sobre um novo campo do conhecimento.

Por outro lado, a aula expositiva pode ser considerada limitada quando deixa transparecer a pouca participação dos alunos em função da comunicação unilateral própria desta técnica de ensino; ou quando não favorece o desenvolvimento de atividades intelectuais mais complexas que conduzam o aluno a refletir sobre o que aprendeu. O uso da aula expositiva deve ser exceção e não regra de prática de ensino.

A concepção didático-pedagógica do ensino jurídico está atrelada ao processo da transmissão do conteúdo pelo professor e a recepção pelo aluno, ou seja, a técnica utilizada para ensinar hoje é semelhante à metodologia utilizada no período da criação dos cursos jurídicos no Brasil. Considerável número de professores possui pouca ou nenhuma preparação didático-pedagógica e, se limita a expor o assunto do dia, explicando artigos dos códigos, adotando para tanto um ou mais referenciais teóricos que servem posteriormente como apoio na elaboração de questões de prova.

Críticas a esse modelo metodológico são frequentes e urge repensar e reestruturar o ensino jurídico. Bittar, citado por Ponce e Oliveira (2011, p. 215), revela que os cursos de direito “permanecem enraizados no positivismo levando-os a práticas pedagógicas conservadoras e tecnicistas”. Esse modelo afasta o ensino da realidade tornando professores e alunos reféns de concepções próprias que passam a constituir o seu mundo profissional, em outras palavras, o profissional do direito afasta-se das necessidades sociais e o egresso das instituições do ensino jurídico não consegue ir além das práticas vivenciadas no currículo dos cursos. Assim, afirmamos que a ausência de uma preparação didática nos cursos jurídicos de graduação e pós-graduação, não contribui na formação para a atividade docente.

No que diz respeito à legislação vigente, especificamente o art. 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº. 9.394/96, a previsão é que os professores de nível superior terão sua formação na pós-graduação, “prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No entanto, em algumas áreas, incluída a do direito, transparece a ausência ou a escassa formação pedagógica dos docentes porque a legislação

é omissa quanto à formação pedagógica dos mestres e doutores, dando às universidades a liberdade de elaborar os projetos dos programas de acordo com o que julgam mais conveniente.

De acordo com Ponce e Oliveira:

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 autoestima de seus docentes e discentes, tornando-os seres humanos mais plenos (PONCE & OLIVEIRA, 2011, p. 216).

No Brasil, as políticas públicas de formação de professores de Direito são escassas. O número de pós-graduações em direito nos níveis de mestrado e doutorado no Brasil – havia 67 cursos em 2011 – é insuficiente diante da demanda de egressos da graduação. A esse respeito Bastos adverte que:

Em nenhum momento de nossa história imperial se incentivou ou viabilizou qualquer política para a formação de magistério jurídico, deixando que o pessoal docente, nem sempre formado em direito, se confundisse com os advogados e militantes da advocacia e, principalmente, da política e parlamentares, o que é, aliás, uma das características dos parlamentares do império, principalmente das províncias de São Paulo e Recife. Era frequente as escolas admitirem lentes nem sempre concursados e que as administrações estivessem sempre subservientes às pressões das autoridades administrativas (BASTOS, 2000, p. 81).

Desenvolvida simplesmente para o ensino técnico e profissionalizante e sem desvencilhar-se do positivismo, a graduação em direito talvez não seja capaz de formar o professor na acepção técnica do termo. É preciso mais, é necessário formar bacharéis com visão humanística do mundo, dissociada, embora não completamente, do tecnicismo positivista impregnado nesses cursos desde a época imperial. Atualmente, a pessoa humana deve ser entendida como elemento indispensável na organização social e política do Estado. Para a efetivação desse fim, fundamentado nos direitos humanos, e na educação reconhecida como um direito subjetivo inalienável e irrenunciável, capaz de estruturar uma nação e torná-la realmente independente e autônoma, nada mais legítimo do que o conhecimento e o reconhecimento social e a aceitação das diferenças entre as pessoas para concretizar esses direitos e, o professor, especialmente na área do direito, é figura essencial nesse percurso. Nesse panorama, as constantes e reiteradas petições acerca da efetivação dos direitos humanos universais, devem consagrar políticas públicas – e não governamentais – voltadas para tais concretudes.

Nesse sentido, a formação de professores deve estar centrada precipuamente nestas perspectivas, ou seja, os currículos devem abordar questões inerentes ao direito de todos, sem distinções e não apenas compor diretrizes; acima de tudo, concretizar o acesso e a permanência das pessoas que outrora, por uma condição ou característica, tiveram a inclusão à educação, negada pelo Estado. A didática, aliada as demais áreas de formação é a disciplina que oportuniza o desenvolvimento destes conteúdos e o processo de reflexão, bem como os princípios da inclusão, preparando futuros docentes.

Não se concebe mais a transmissão do conhecimento pronto e acabado. É indispensável uma reflexão profunda acerca da efetivação de políticas públicas capazes de contribuir na formação do professor do ensino jurídico.

Nesse sentido, aspecto relevante na formação docente no momento atual é aprender, pois, segundo Tedesco, o professor precisa de:

uma prática que depende não apenas de conhecimentos e de competências cognitivas no ato de ensinar, mas também de valores e atitudes favoráveis a uma postura profissional aberta, capaz de criar e ensaiar alternativas para os desafios que se apresentam (TEDESCO apud GATTI, 2011, p. 112).

O professor de direito deve ser formado com fundamentos que lhe proporcionem compreensão de técnicas e práticas que superem o modelo positivista de ensino, dando-lhe possibilidades para dele se afastar, seja para trabalhar um conteúdo específico em sala de aula, ou para verificar a aprendizagem por meio da avaliação. Avaliação que se constitui, na maioria das vezes, em objeto conflituoso entre o enquadramento e a classificação de fortes ou fracos, porque os instrumentos avaliativos ainda são fortemente centrados nos modelos clássicos de provas, na medida em que se reproduz nas universidades aquilo que o professor aprendeu enquanto aluno. O docente avalia para preparar o aluno de acordo com as intenções mercadológicas dos concursos públicos e para o exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB.

Nas práticas de avaliação de aprendizagem, a maioria dos professores dos cursos de direito reproduz mecanismos avaliativos de acordo com as perspectivas do mercado, ou porque os concursos públicos forçam o caminho ou porque os exames da OAB assim o exigem, num processo de estímulo aos alunos para, de regra, serem juízes ou promotores, sem, no entanto, oportunizar a estes, a reflexão sobre a profissão, ou seja, a formação de pensadores críticos e reflexivos.

O processo avaliativo, parte importante do processo didático pedagógico exercido pelo professor, quando mal conduzido por este, pode produzir, segundo Luckesi (1998, p. 25/26), consequências. Segundo esse autor, sob o prisma pedagógico, a avaliação da aprendizagem, até quando estiver centralizada em exames, “[...] não cumprirá a sua função de subsidiar a decisão da melhoria da aprendizagem”. Afirma ainda o autor que, “sob o olhar psicológico, a avaliação de aprendizagem usada de forma fetichizada produz o desenvolvimento da autocensura e do autocontrole” e, no aspecto sociológico, a avaliação é vista muito mais para a reprovação do que para a aprovação, “contribui para a seletividade social, que já existe independente dela”. A avaliação colabora engrossando o nível de divisão entre as pessoas: quem obtém nota boa compõe um grupo, o dos escolhidos; aquele cujo resultado é ruim faz parte de outro grupo, o dos excluídos socialmente.

A formação didática pedagógica do professor, especialmente do direito, constitui-se como necessidade, pois dá a este os conhecimentos e instrumentos de que necessita para não incorrer nos equívocos citados e conseguir dirimir outras dificuldades ligadas a docência, a exemplo a relação professor-aluno.

Gil aponta para a importância do relacionamento entre professor e aluno no âmbito universitário e não desconsidera a função essencial da escola de ensinar, entretanto, afirma que “o mero fato de a escola ser uma instituição marcadamente social autoriza-nos identificar outras funções além do ensino”. Para ele:

A escola constitui uma das mais importantes fontes de socialização, pois é no seu âmbito que se aprendem e se reforçam muitos valores, das crenças e das normas de condutas sociais. É um local privilegiado para o desenvolvimento de grupos de lealdade e de lazer. Não há, pois, como desconsiderar a escola – mais especificamente a sala de aula – como local de relação, já que inevitavelmente, no seu interior ocorrem múltiplos relacionamentos entre professores e estudantes (GIL, 2010, p. 67).

Observa-se que a formação do professor de direito inclina suas práticas de ensino para um equívoco didático-pedagógico, pois a reprodução simétrica dos seus aprendizados na graduação perpetua os desencontros e dissabores vividos pelos alunos do presente que se encontram perdidos entre as ideologias pedagógicas discursadas e as práticas efetivas das salas de aula.

Essas distorções poderiam ser corrigidas na formação oferecida nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* se a legislação fosse mais explícita. Ponce e Oliveira esclarecem:

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 também como especialista em ensino como deveria ser (PONCE & OLIVEIRA, 2011, p. 212).

Analisando 62 dos 67 cursos de pós-graduação em Direito no Brasil em nível de mestrado e doutorado, Ponce e Oliveira (2011) atestam que nenhum apresenta linhas de pesquisa vinculadas à educação, apenas 10% apresentam projetos de pesquisa com enfoque no ensino, 24% produziram teses e dissertações sobre ensino superior, 66% declaram ter como objetivo a formação de professores e 55% ofertam disciplinas pedagógicas com cargas variadas, destes, 26% reúnem Metodologia de Ensino e Metodologia da Pesquisa na mesma disciplina, reduzindo a carga horária destinada às questões de ensino.

A partir deste cenário, considera-se que pouco tem se efetivado para a formação dos professores de Direito nos programas de pós-graduação no Brasil, especialmente ao levar-se em consideração que esses programas são anunciados como responsáveis por essa formação. Levando-se em conta que 45% dos programas não disponibilizam disciplinas pedagógicas, a formação de professores do direito não é considerada importante. Por outro viés, parece existir um despertar para a reflexão do tema, considerando-se que 55% dos programas oferecem disciplinas vinculadas à educação, o que pode ser pensado sob um aspecto positivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que a formação do professor de direito carece de conteúdos didáticos específicos na graduação, de forma que o bacharel forma-se sem condições mínimas para exercer o magistério superior, embora a atividade docente aconteça, obrigatoriamente, mesmo com estas deficiências. Ainda que existam no Brasil programas de pós-graduação *stricto sensu* responsáveis legalmente pela formação dos professores, o conteúdo pedagógico oferecido é deficiente. As consequências são visíveis nas salas de aula com a efetivação de práticas de ensino que remontam ao período imperial, estritamente positivista e tecnicista.

É preciso entender que o profissional do direito deve ser formado com o mínimo de conhecimento didático-pedagógico, reservando-se espaços curriculares para formar pedagogicamente, visto que serão estes egressos que assumirão, futuramente, o papel de

professores especificamente no campo do direito. O aluno não deve apenas conhecer os fenômenos jurídicos, mas compreendê-los, refletir sobre os mesmos, e desvendar o melhor caminho para solucionar os conflitos sociais, com as interferências e influências de outras ciências na efetivação dos direitos fundamentais.

Faz-se necessário, portanto, que haja políticas públicas constituídas de objetivos e práticas que busquem os avanços apontados na legislação da pós-graduação *stricto sensu*. Imperativa também, no ambiente das instituições de ensino, a ocorrência de iniciativas de formação continuada de professores. É preciso concretizar, desde a graduação, a ideia da formação docente, na mesma ou em maior proporção com que são preparados outros profissionais, de forma que haja na identidade do bacharel em direito, um vínculo com a docência, com a mesma energia e vontade com que acontece com as outras profissões da área jurídica.

Concluindo, penso que o professor de direito não pode ser mero transmissor de conhecimentos a serem depositados na memória de seus alunos. Deve ser muito mais do que um simples intérprete legislativo, há de ser, acima de tudo, um cidadão reflexivo, um analista crítico do sistema jurídico, na busca incessante da justiça social; proclamador da paz social, defensor dos direitos e das garantias fundamentais, advogado indelével dos direitos humanos e curador permanente da efetivação da justiça.

Para tanto, veemente se faz a implementação de políticas públicas capazes de formar professores do ensino jurídico com esse perfil, de forma a garantir que onde houver teorias e decisões judiciais destoantes destas ideias, o professor de direito possa negá-las e indicar aos alunos o caminho a ser percorrido, formando cidadãos plenos e capazes de abrir caminhos para uma sociedade mais justa, livre e solidária, conforme os preceitos do Estado brasileiro descritos na Constituição da República.

## **REFERÊNCIAS**

- BASTOS, Aurélio Wander. *Ensino Jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2000.
- BRANDÃO, José Ernani Aragão. A evolução do Ensino Superior brasileiro: uma abordagem histórica abreviada. In: MOREIRA, Daniel Augusto (org.) *Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências*. São Paulo: Pioneira, 1997.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20/12/1996: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

GATTI, Bernadette Angelina et al. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 2010.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. *Didática para o Ensino Superior*. São Paulo: Iglu, 1988.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. SP: Cortez, 1998.

NÓVOA, Antonio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (org.) *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiros, 1991.

PONCE, Branca Jurema; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. A docência universitária e as políticas públicas de formação: o caso dos cursos de direito no Brasil. *Revista Eletrônica Pesquisa Educa.* v.03, n. 06. p. 201-219, jul.-dez. 2011.

Recebido: 25/03/2014

Aprovado: 29/04/2014