

## INTRODUÇÃO

A educação superior é um bem público (UNESCO, 1999), assim como um direito fundamental (art. 6º, Constituição da República) diretamente vinculado à transformação social, porque forma profissionais cidadãos aptos a participar do processo democrático de forma consciente e, portanto, constituir e construir uma sociedade mais justa e igualitária. Daí afirmar-se que é o processo de ensino-aprendizagem que vai proporcionar aos estudantes uma reflexão consciente da realidade em que estão inseridos, proporcionando condições de produzir um pensamento crítico, necessário a proporcionar uma transformação social.

A educação proporciona uma via de mão dupla, tanto o aluno é afetado pela realidade, que o encoraja a buscar soluções para os problemas que vivencia pela experiência da aprendizagem, e, da mesma forma, a realidade social é modificada pela interferência direta deste discente formado num ambiente de reflexão crítica e apto a propor estas mudanças. Daí a relevância da pesquisa vinculada ao ensino, como incentivadora dessa discussão crítica da realidade social (HARGREAVES, 2004).

O tema merece atenção.

A produção científica, ou seja, a reflexão sobre a realidade não tem alcançado os objetivos a que se propõe. “É a educação que organiza e transmite as ideias de uma cultura” (CURRY, 1979), não se tem promovido o debate entre os diversos pensadores, reduzindo as condições de construção evolutiva do pensamento e, portanto, da capacidade que se tem de modificar a sociedade atual.

A produção científica atual revela uma ausência de diálogo, uma desconexão entre os pensadores e, portanto, uma incapacidade de construção de uma massa crítica da realidade social. Isso é exatamente o contrário do que se espera da academia.

A educação é dialética, e se presta para construir consensos, aptos a provocar mudanças, numa perspectiva de um modelo ideal de sociedade.

Todavia, as escolas têm a tarefa de intervir na construção desta sociedade idealizada a ser perseguida, porque mediadora do referido consenso ideal. Diante disso, devem cuidar para que não tenham uma função meramente reprodutora. São instituições mediadoras de uma concepção de mundo e, como tal, podem exercer tanto a função de reprodutoras, quanto uma função transformadora da sociedade.

A escola é uma instância de luta pela transformação da sociedade. Com isso, estamos entendendo que a escola é um lugar onde, também, se dão as contradições sociais que ocorrem na sociedade em que ela está situada e, por

isso, ela participa dos processos sociais — contraditórios — de reprodução e transformação. A escola sofre múltiplas determinações sociais: tanto contém o que há de conservador na sociedade, quanto os germes da transformação social. Está metida no jogo das contradições sociais e, por isso, podemos e devemos usá-la como espaço de ação na luta por uma nova sociedade, onde as desigualdades tenham desaparecido e a libertação emergido (LUCKESI, 1994)

O capital intangível, fruto do desenvolvimento intelectual e da ciência, desde o início do século XX, tem desempenhado um papel significativo no cômputo da riqueza de um país (ABRAMOVITZ e DAVID, 2000). Esta é a perspectiva do Banco Mundial, que considera a educação superior como elemento fundamental dos Estados, porque produz conhecimento para utilização em favor do Estado. Da mesma forma, a União Europeia que busca solucionar a crise em que se encontra, por meio da construção de um capital intelectual forte, capaz de produzir ações inovadoras, dentro da perspectiva da economia baseada no conhecimento (AFONSO, 2015).

*Los historiadores de la economía señalan que hoy en día las desigualdades en la productividad y el crecimiento de los países tienen mucho menos que ver con la abundancia o la falta de recursos naturales que con la capacidad de mejorar la calidad del capital humano y de los factores de la producción, en otras palabras, crear nuevos conocimientos e ideas y aplicarlos a la maquinaria y a la gente. (DAVID e FORAY, 2002)*

Reconhecendo a importância do fomento à reflexão crítica, como instrumento para o crescimento econômico, se vislumbra o papel do docente, no ensino superior, como uma parte relevante deste processo.

## **2 FORMAÇÃO DE SUJEITOS QUESTIONADORES**

A formação profissional, buscada no ensino superior, deve ter por norte a formação de pessoas aptas a refletir sobre a realidade e para promover as mudanças necessárias para melhorar o ambiente que as cerca. Especificamente na área do Direito, o bacharel, ao sair dos bancos da universidade, deve ser capaz de conhecer o ambiente social em que as normas estão aplicadas e estar preparado para analisá-lo criticamente, para modificá-las em favor de um mundo mais justo e digno para todos.

Daí ser indispensável que a formação superior capacite o aluno para a crítica. Apenas com uma educação crítica é que são formados sujeitos questionadores e aptos a promover as necessárias transformações sociais.

A educação crítica, pensada por expoentes como Freire e Dewey, é aquela que busca realizar as interconexões das ações pedagógicas/educacionais e a cultura e atualidade do ensino, e, com isso, busca permitir a luta por justiça social e dignidade humana, num ambiente de democracia plena (TEITELBAUM, 2011).

Daí o grande desafio da educação contemporânea que é a de compreender como tornar significativa a educação, de modo a torná-la emancipadora, por sua propensão crítica.

Atualmente, a educação superior tem observado uma estrutura bancária, fordista, no qual o foco é mais no conteúdo apreendido do que nas habilidades e competências necessárias para o fomento de um pensamento crítico. O saber é concentrado no docente, que se limita a explicar o entendimento consolidado na doutrina e na jurisprudência. Os alunos, enfileirados em carteiras, acabam numa posição passiva, ocupados em memorizar todos os conceitos narrados pelo docente em sala. Há pouco espaço para a reflexão, para a crítica.

Esta é uma realidade que se reflete na produção dos trabalhos de conclusão de curso, tarefa exigida nos últimos semestre do curso, no qual os alunos se surpreendem com a necessidade de discutir um problema de pesquisa, no qual precisarão buscar, por si<sup>1</sup>, as fontes de informação e debate.

O resultado é a formação de profissionais acríticos e a manutenção do *status quo*, inviabilizando o desenvolvimento da sociedade. E isto é insustentável.

Dewey defende que o fomento do pensamento crítico, nos bancos escolares, é fundamental. O criticismo viabiliza desenvolver ações para além de repetição automática, mas tendente à construção significativa. “O ato de pensar possibilita a ação de finalidade consciente” (1959, p. 26).

Para Freire, a pedagogia crítica vai desenvolver, em professores e alunos, uma compreensão consciente de sua relação com o mundo, viabilizando agentes cada vez mais conscientes de seu contexto e responsabilidades enquanto seres humanos (AU, 2011).

O pensamento refletido é que permite ações inteligentes, compreendendo o mundo, e lhe atribuindo significado e sentido. É a reflexão que permite a participação do agente intencional e deliberadamente na vida coletiva (DEWEY, 1959), que permite ao agente positivamente tomar parte da realidade que o cerca, viabilizando uma democracia construída (DEWEY, 1979).

O agir reflexivo dá sentido, não apenas às coisas que cercam o indivíduo, como também prever as consequências das ações tomadas. O agir reflexivo coloca o sujeito no

---

<sup>1</sup> Ainda que apoiados por orientadores de TCC, os alunos ainda se surpreendem que, pela primeira vez no curso, devem sustentar suas próprias ideias.

controle – ainda que relativo – dos acontecimentos, o impõe a responsabilidade por seus atos, e deixa de agir apenas guiado por outras pessoas e pelas tradições estruturais vigentes.

Desta forma, o saber reflexivo determina a autonomia do indivíduo, como também para o exercício da cidadania e desenvolvimento da democracia. “Se por um lado o poder do pensamento nos liberta da submissão servil ao instinto [...] por outro nos traz, também, o ensejo e a possibilidade de cometer erros e enganos” (DEWEY, 1959, p. 31).

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. [...] A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias (FREIRE, 1967, p. 60).

Uma educação crítica é fundamental para uma sociedade igualitária e socialmente digna. Quanto mais o homem refletir sobre a realidade “sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la” (FREIRE, 1979, p. 19).

Diante de tudo isto, a forma de ensinar não pode representar a transmissão de verdades imutáveis, ao contrário, os docentes devem incentivar os alunos a questionar, a duvidar dos conceitos já postos. Não deve haver verdade estática, sem espaços para reflexões e questionamentos. Aos docentes cabe mostrar aos seus alunos, de que modo o conhecimento se desenvolve e progride. (ENRÍQUEZ e HOYOS, 2018).

Esta posição, contudo, demanda uma atuação diferenciada do professor e, para isso, ele também, deve ser capacitado para questionar e olhar criticamente sobre a ciência posta. Uma das formas de alcançar esta atitude nos alunos se dá, também, fomentando a percepção do discente do universo que o cerca e de como o seu conhecimento pode contribuir para o desenvolvimento daquela realidade. “*Es precisamente esta razón la que sustenta el hecho de conocer las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales en que vive el estudiantado y el mismo docente, para poder dar una mirada crítica y reflexiva sobre el contexto*”. (ENRÍQUEZ e HOYOS, 2018). O que percebe, no Brasil, contudo, é que formação docente é deficitária. O ensino da didática não tem sido privilegiado nos programas de mestrado, na área do Direito.

Como fazer com que este professor incentive seus alunos a um posicionamento crítico, sem que tenha sido preparado para tanto? Como formar cidadãos capazes de proporcionar a transformação social que é o propósito da educação superior, na área do Direito, sem docentes que possam repensar os processos de ensino-aprendizagem?

Propõe-se, pois, uma reflexão acerca dos instrumentos necessários à formação adequada e consciente de professores aptos a repensar e aperfeiçoar os métodos, instrumentos e metodologias de ensino. Até para que se possa ponderar em que medida os elementos de capacitação disponíveis nos programas de mestrado, ou seja para aqueles que pretendem seguir a carreira de professor, na graduação em Direito, interferem na efetiva produção científica nos cursos de graduação.

### **3 QUE ELEMENTOS DEVEM SER CONSIDERADOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO?**

Sob esta perspectiva, indaga-se que elementos haveriam de estar presentes na formação do docente, de modo a permitir que desempenhe seu papel, não de repetidor de conteúdo de livros texto, mas de participe do processo de transformação social.

O docente deve ser aquele que se dedica a aprender a ensinar, à medida que ensina a aprender, num processo coletivo construído da relação aluno-professor e professor-aluno. Sem que o docente compreenda sua função neste processo de ensino-aprendizagem, ou seja, sem que compreenda a importância e a relevância na reflexão acerca da didática, não se pode esperar que bem o desempenho de sua docência atenda aos pressupostos dela esperados.

Daí a afirmação de que a “educação é uma prática humana” (LUCKESI, 1994, p. 21), ou seja, é um processo social e, como tal, repleto de valores. A evolução da sociedade – formada por pessoas humanas – depende dos processos educativos e avaliativos, de sorte que educar é ato de construir e constituir uma sociedade melhor do que a que a precedeu. O processo de aprendizagem vai proporcionar condições de vida melhor, viabilizando que o indivíduo aprenda o que a humanidade já compreendeu até aquele momento e, num ambiente de autonomia, que possa ir além, construindo melhores soluções para os problemas socialmente localizados.

Veja-se, portanto, que a educação está umbilicalmente ligada à perspectiva político-social. Isso porque o homem e a mulher vivem em sociedade e a educação vai lhe proporcionar uma democratização do saber e, por conseguinte, uma democratização dos valores sociais, necessários para a vida coletiva (SOBRINHO, 2008).

O professor, inserido dentro dessa sociedade, promove o saber social, de sorte que tem papel fundamental na melhoria das relações sociais. A construção das habilidades específicas para a atividade docente é tão importante. Até porque os saberes próprios da docência permitirão a construção de uma sociedade melhor.

O professor deve partir de duas abordagens distintas, problematizar as questões e dialogar com os alunos, para que se alcancem as condições indispensáveis para o exercício da liberdade, individual e coletiva (AU, 2011).

O processo de ensino deve ter o professor como um incentivador do questionamento. Estão ambos, docentes e discentes, num ambiente repleto de questões, e amplamente propenso a questionamentos. Cabe ao professor, pois, ser o tutor/orientador do aluno para este olhar.

A construção dialogada do conhecimento, envolvendo os alunos por meio de suas histórias de vida e interesses, diante do conhecimento prévio e instigando um olhar diferente do mundo, é o que se espera para a formação humanizada dos profissionais do direito. O diálogo acarreta uma reflexão ativa, indispensável para a construção de um pensamento crítico. É por meio do diálogo que se permite conhecer perspectivas diferentes, compreensões e necessidades diversas de cada interlocutor e, com isso construir um saber consistente e voltado para transformações dos agentes do diálogo, assim como o ambiente que sofrerá seu impacto transformador.

Ao contrário de um ensino fordista, não há, aqui, apenas um depósito de ideias, de forma unilateral, mas a percepção de um mundo maior do que o do indivíduo e a possibilidade de intervenções ativas e positivas (FREIRE, 1987, p. 45). Há que se rechaçar a escola no qual se dá maior importância ao “domínio das técnicas pedagógicas e à transmissão de conhecimento instrumental para a sociedade existentes” (GIROUX, 1997, p. 148). As escolas que são simples locais de instrução não permitem as mudanças tão necessárias para o avanço social.

Desta forma, o docente recebe a incumbência de compreender como vincular os problemas cotidianos à sociedade além muros das instituições de ensino. As ciências sociais, como é o Direito, aqui objeto da discussão, devem fazer da ciência uma ferramenta voltada para a solução dos problemas que são percebíveis na sociedade, ou seja, problemas que são convalidados em problemas científicos.

Ciência e sociedade devem estar umbilicalmente ligadas. É uma via de mão dupla, a ciência promove a melhoria da sociedade e a sociedade provoca a ciência para construir soluções para suas demandas. Veja-se que “*la relación entre ciencia y sociedad es muy cercana y define un lugar que pasa por el reconocimiento de las condiciones en las que se da la producción del conocimiento y la forma como puede llegar a ser socializado*”. (ARIZA, GARCIA e DEL POZO, 1998)

Daí afirmar-se que a atuação do professor é uma prática social dinâmica, porque interfere na realidade para modificá-la.

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 1996)

Contudo, o professor precisa saber ensinar.

## **4 A ATUAÇÃO DOCENTE**

A tarefa de ensinar não se equipara a funções técnico mecânicas. A tarefa é relacional, exige a interação humana em contínuo processo de aprendizagem, tanto para o aluno quanto para o docente.

A formação do professor se compõe daqueles conhecimentos aprendidos em sua vida profissional, da prática do Direito; bem como do que aprendeu no dia a dia com seus alunos, dentro do contexto de sala de aula e a intensão de aprimorar a compreensão dos alunos para suas explicações; além disso "considera o conhecimento do professor em relação aos alunos, ao currículo, a teorias pedagógicas e a fins e metas educacionais." (FERRARINI e BEGO, 2004)

De regra, não há uma formação didática do docente. Não há uma formação técnica que lhe permita compreender qual é sua postura em sala de aula para que todos os alunos tenham igual condições de aprender.

O conhecimento científico e os saberes didáticos ou pedagógicos têm sido estudados como blocos desarticulados (PIMENTA, 1996). A formação de um professor universitário inclui, o estudo das disciplinas que vão compor o conhecimento teórico e, apenas em segundo plano, o estudo da didática. Não se tem vinculado as disciplinas didático-pedagógicas ao conteúdo técnico, diminuindo, pois, na formação do docente, a reflexão acerca do saber ensinar.

Com efeito, não basta ao professor ter o conhecimento aprofundado acerca dos temas sobre os quais trata com seus alunos, ou mesmo o dom de falar em público.

Ao professor cabe investigar de que forma sua mensagem deve chegar a seus alunos, de que forma sua mensagem será capaz de atingir pessoas com diferentes pré-compreensões (GADAMER, 1997), com diferentes tipos de inteligências (GARDNER, 2000), com diferentes ritmos de aprendizagem. Não basta apenas fazer discursos, não basta apenas emitir sua mensagem, é indispensável que compreenda como fazê-la chegar, integralmente, aos receptores da mensagem.

Entretanto, ainda que o aprendizado de como ensinar possa ocorrer no dia a dia da sala da aula, pela prática cotidiana junto aos alunos, o domínio do conteúdo técnico, bem como o estudo da didática são fundamentais para este processo. A reflexão de como os saberes científicos deverão ser dirigidos aos alunos é importante desde o início. Pensar sobre o ensinar, o transmitir do conhecimento, vai minimizar erros, ou desgastes desnecessários. Quando o docente se prepara para ensinar, já se permite refletir sobre as posturas e antever situações em que o conhecimento poderá ser mais bem compreendido pelos alunos.

Sem que o docente tenha os elementos teóricos e práticos de seu ofício não conseguirá obter desse convívio com os discentes as informações que necessita para bem planejar sua forma de ensinar.

É fundamental que o docente compreenda sua função no processo de ensino-aprendizagem. Ao professor compete compreender a correta proporção entre o conhecimento científico, ou a mensagem que deve ser transmitida aos seus alunos, com o conhecimento prático, ou seja, a forma – ou formas - que deve escolher para que a mensagem seja corretamente recebida pelos discentes. Há aqui uma relação de reciprocidade obrigatória e de adaptação mútua: alunos buscando apreender o conhecimento científico e professor buscando apreender de que forma seu conhecimento prático deve ser utilizado para facilitar a transmissão do conhecimento científico.

O domínio do conteúdo a ser ministrado, considerando o saber científico e o saber prático, vai sempre precisar reaprender a utilizá-los. Cada turma é diferente, cada aluno tem necessidades diversas. Esse processo "(o)rienta-se para a constante apropriação de conhecimentos/saberes/fazeres próprios a área de atuação de cada profissão, bem como do modo de mediar essa apropriação aos alunos" (ISAIA e BOLSAN, 2011)

O professor, atuante no ensino superior, se insere num processo no qual ele atua para formar seus alunos, dentro das profissões que elegeram, bem como está constantemente se formando professor.

A formação profissional exige um tipo específico de conhecimento,

- a) *El conocimiento profesional «de hecho» sobre el conocimiento escolar influye poderosamente en la manera de interpretar y actuar en la enseñanza.*
- b) *El conocimiento profesional deseable es un conocimiento epistemológicamente diferenciado, resultado de una reelaboración e integración de diferentes saberes, que puede concebirse como un sistema de ideas en evolución (lo que permite una gradación de lo simple a lo complejo: una hipótesis de progresión que facilite dicha evolución).*
- c) *El conocimiento profesional deseable es un conocimiento «interesado», puesto que contiene determinadas actitudes y valores encaminadas a la*

*transformación del contexto escolar y profesional.* (ARIZA e DEL POZO, 1998)

Esta, contudo, não é uma tarefa simples. Exige-se uma preparação do docente, que nem sempre é compatível com a realidade da carreira no ensino superior. Silvia Maria de Aguiar Isaias e Doris Pires Vargas Bolzan destacam, em suas pesquisas, diversas razões que tornam o estudo da didática, apesar de fundamental, preterido pelos docentes:

- a não valorização de uma preparação específica para função de professor é explicitada mesmo quando eles são conscientes de seu papel profissional;
- a consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes, não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor;
- a carência de um espaço institucional, voltado para a construção de uma identidade coletiva de ser professor, no qual o compartilhar de experiências, dúvidas e auxílio mútuo favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado constituindo-se em fator preponderante na construção do papel de docente;
- a consequência de falta de espaços dessa natureza é um sentimento de solidão pedagógica, uma vez que o espaço departamental, orientado prioritariamente para o gerenciamento administrativo de disciplinas e professores inviabiliza, muitas vezes, a construção conjunta de estratégias educativas.
- a valorização da formação como meio de propiciar um caminho de qualificação do trabalho docente, implica a possibilidade de aproximar as teorias apropriadas da prática exercida. A consciência de que a apropriação de uma teoria produz um novo nível de compreensão que corresponde a uma transformação da prática, mesmo que isso ocorra prospectivamente
- a possibilidade de continuar aprendendo e melhorando a abordagem didático-pedagógica utilizada favorece a visão otimista que estes sujeitos têm de sua profissão e, conseqüentemente, de si mesmos, ressaltando que os docentes, apesar de ainda não terem transformado efetivamente suas práticas, demonstram a possibilidade de fazê-lo, evidenciando, assim, a busca de uma postura reflexiva.
- a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente. (2011)

Vale acrescentar que, ainda que estudada no processo de formação do professor de nível superior, há poucos ambientes específicos para a discussão da didática fora das áreas de educação ou pedagogia.

Ainda que forma não precisa, mas indicativo desta realidade, o Diretório de Grupos de Pesquisa, do CNPQ<sup>2</sup>, lista 436 grupos de pesquisa cuja descrição contém a palavra

---

2 <http://lattes.cnpq.br/web/dgp>

"didática", e destes, 329 são vinculados, ou à educação, ou à pedagogia. Restando os demais 107 grupos para todas as demais áreas. De outro lado, o Portal de Periódicos da CAPES (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) lista apenas 27 periódicos que contém a expressão didática em seu descritivo<sup>3</sup>.

Desta forma, ainda que estudada e debatida ainda resta pouco espaço para a atualização daqueles profissionais que estão no cotidiano do ensino superior, mas afastados de cursos ou grupos de pesquisas específicos para a discussão da didática fora do ambiente das escolas de educação. Sendo assim, de que forma professores de outras áreas do conhecimento devem se portar? de que forma se fomenta a educação continuada de docentes de outras áreas?

## **5 ESTADO DA ARTE DO CONHECIMENTO PRÁTICO, NA ÁREA DO DIREITO**

Este saber como-fazer, o conhecimento da didática, não é uma constante na área do Direito. Há pouca reflexão compartilhada, e, portanto, pouca autorreflexão acerca de como o professor deve transmitir as mensagens pretendidas, de forma a alcançar todos os alunos presentes em sala de aula. Em pesquisa nas publicações disponíveis na SciELO<sup>4</sup> acerca de artigos científicos, disponíveis na área de ciências sociais aplicadas, envolvendo os termos de pesquisa "direito" e "ensino", o resultado de publicações é de apenas 200 textos, considerando o período dos últimos 10 anos e a pesquisa com os termos "direito" e "didática" não retorna nenhum resultado.

Há pouca discussão/reflexão no cenário acadêmico na área do Direito, acerca da didática no ensino superior e sua importância para a formação de profissionais com a capacidade crítica que se espera alcançar com os cursos superiores oferecidos. Apesar de a Resolução CNE/CES 09/2004, prever expressamente que o "curso de graduação em Direito

---

<sup>3</sup> Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas; Antíteses; Boletín Latino-Americano de Música; Caderno Brasileiro de Ensino de Física; Cadernos de Pesquisa; Ciência & Educação; Ciência & Educação (Bauru); DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada; Educação e Pesquisa; Educação e Realidade; Educação em Revista; Educação Matemática Pesquisa; Educar em Revista; Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências; Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte); Enseñanza de las ciencias; Estudios pedagógicos (Valdivia); História da Educação; HOLOS; Inter – Acao; Música y educación: Revista trimestral de pedagogía musical; Química Nova; Revista Brasileira de Educação em Geografia; Revista Brasileira de Ensino de Física; Revista Brasileira de Linguística Aplicada; Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação; Revista Panorama

4

<https://search.scielo.org/?q=direito+e+did%EF%BF%BDtica&lang=pt&count=15&from=0&output=site&sort=&format=summary&fb=&page=1&q=%28direito+e+ensino%29&lang=pt&page=1>

deverá possibilitar a formação profissional que revele [a] utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica" (art. 4º, VI).

Todavia, na área do Direito, dentre as ciências sociais aplicadas, há pouquíssima pesquisa empreendida para a formação de docentes aptos a proporcionar um ambiente acadêmico reflexivo. E, portanto, o professor se vê carente de elementos para apoiá-lo em seu papel de fomentador de uma realidade transformadora.

Veja que, nos termos do art. 66 da Lei 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, "a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Entretanto, na área do Direito, além de haver pouca repercussão científica consolidada em estudos específicos, há poucos programas de pós-graduação que oferecem a formação específica em didática para aqueles que estarão se preparando para o exercício do magistério superior.

Atualmente, conforme informações oferecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão governamental responsável pela gestão do ensino de pós-graduação, há 95 programas de mestrado na área do Direito<sup>5</sup>, e apenas 27 deles – menos de 30% - oferecem disciplinas voltadas ao estudo de como ensinar e, em apenas 5 deles há obrigatoriedade da disciplina: Fundação Universidade de Passo Fundo, Universidade Federal do Ceará, Universidade Federal Fluminense, Universidade de Itaúna e Centro Universitário 7 de Setembro.

Acrescente-se que na Universidade Federal Fluminense, na Universidade de Itaúna e no Centro Universitário 7 de setembro, a didática é estudada em conjunto com a metodologia de pesquisa. Implica dizer, pois, que uma mesma disciplina se preocupa em ensinar como pesquisar e redigir a dissertação de final de curso, como também discute as metodologias didáticas que serão utilizadas na prática de sala de aula, para a qual os alunos estão se preparando<sup>6</sup>.

De outro lado, verifica-se a preocupação do Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, autarquia federal que tem por finalidade avaliar e fiscalizar os cursos de graduação brasileiros, para que sejam oferecidos cursos, nos quais os docentes tenham qualificação específica na área de didática.

No instrumento de avaliação dos cursos de graduação, consta como item relevante a capacidade técnica do docente em reconhecer e fornecer aos alunos os meios para que

---

5 COLETA – CAPES, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>

6 COLETA – CAPES, <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/index.xhtml>

alcancem o aprendizado, ainda que tenham alguma dificuldade ou especificidade que mereça maior atenção do docente.

Há relatório de estudo que, considerando o perfil do egresso constante no PPC, demonstra e justifica a relação entre a experiência no exercício da docência superior do corpo docente previsto e seu desempenho em sala de aula, de modo a caracterizar sua capacidade para promover ações que permitem identificar as dificuldades dos alunos, expor o conteúdo em linguagem aderente às características da turma, apresentar exemplos contextualizados com os conteúdos dos componentes curriculares, elaborar atividades específicas para a promoção da aprendizagem de alunos com dificuldades e avaliações diagnósticas, formativas e somativas, utilizando os resultados para redefinição de sua prática docente no período, exercer liderança e ter sua produção reconhecida (SINAES).

A legislação que estabelece as diretrizes para a educação, observada pelos instrumentos de fiscalização/avaliação dos cursos, reconhece como fundamental a formação específica para a carreira docente, o conhecimento técnico de como ensinar, não apenas o conhecimento técnico acerca da área do direito estudada.

Veja-se que viemos num ambiente de supercomplexidade, no qual a informação está disponível de forma simples e direta, acerca de todos os temas. O aluno já não precisa mais do que um clique no teclado para tomar conhecimento, por meio de inúmeras fontes, os conceitos que precisará para resolver os problemas que lhe são propostos. Entretanto, este conhecimento é efêmero, nem sempre decorrente de bases teóricas confiáveis, o desafio da educação superior é propor ao aluno que faça escolhas teóricas coerentes, mas, principalmente, devidamente fundamentadas (BARNETT, 2000).

Como esperar que o aluno consiga filtrar as informações disponíveis, buscando discutir de modo aprofundado a ciência estudada, sem a intermediação consciente do docente? E como esperar que o professor consiga fazê-lo sem que tenha refletido e estudado a didática? Que tipo de critérios pode ser utilizados para mensurar o efeito da carência de preparação dos docentes, na área do direito?

## **6 AVALIAÇÃO DA ENSINAGEM**

Como dito até aqui, há pouca reflexão acerca da didática na educação superior, na área do Direito e certamente isso se reflete na formação dos bacharéis.

Agentes externos tem se empenhado em refletir sobre metas e propósitos da educação, dentre elas a propositura de instrumentos de avaliação que pudessem mensurar o desenvolvimento do ensino – visto este como ferramenta para mudanças sociais. Cite-se, em

razão do alcance global, a análise do Banco Mundial que reconhece a urgência de reformas significativas no sistema de ensino, provocado por avaliadores externos ao processo (1995). A UNESCO, também, destacou, na Conferência Mundial sobre Educação Superior em Paris (1998), a positividade da interferência de sistemas de verificação e regulação externos para a verificação e incremento da qualidade da educação (UNESCO, 1998) .

O Estado, pois, tem participação relevante neste processo de avaliação e na provocação de ações voltadas para mudanças positivas. O Estado Avaliador é um modelo que tem se mostrado importante na persecução de resultados "Nesse modelo, o foco do controle passa dos processos para os resultados, substitui-se o controle formal pelo controle dos resultados, por meio de avaliações finalísticas, de resultados." (RIBEIRO, 2012).

Daí ser possível afirmar viável a mensuração da qualidade acadêmica daqueles que são formados nos bancos dos cursos de direito por alguns critérios formais, como a aprovação no exame da ordem – obrigatório para o exercício da advocacia –, a aprovação em concursos públicos voltados exclusivamente para a área do direito, ou o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que “avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos, habilidades e competências adquiridas em sua formação” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

Segundo dados da Fundação Getúlio Vargas, banca responsável pela elaboração e aplicação do Exame da Ordem, desde 2010, apenas 18%, em média, dos candidatos que se submetem ao exame são aprovados nas duas fases do certame (FGV, 2013).

É importante destacar que o Exame da Ordem não se presta a avaliar o quanto os candidatos aprenderam durante o curso de Direito,

o Exame procura mensurar a qualificação do bacharel para exercer a profissão, isto é, aferir se o examinando apresenta o conhecimento teórico e prático mínimo para a inscrição profissional e a prestação dos serviços de advocacia à sociedade brasileira. Incluem-se no rol de competências profissionais habilitadas ao advogado: (i) a consultoria, assessoria e direção jurídica; (ii) o uso do título profissional (denominação de advogado) para indicar seu domínio sobre assuntos em matéria jurídico-legal; e (iii) o direito de representar terceiros diante da Justiça brasileira (FGV, 2013).

Seus resultados, entretanto, podem representar um indício de quanto de aproveitamento os alunos tiveram do curso, analisando de que forma se saíram em uma prova contendo 100 questões acerca das disciplinas-eixo do currículo do curso de graduação, bem como responderam a questões práticas que passarão a enfrentar na sua vida profissional dali em diante.

Segundo dados do INEP, a média de acertos dos estudantes de direito no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), realizado em 2015, foi de 45,61%, percentual um pouco abaixo da metade da prova, mas cujo resultado não diverge do alcance de candidatos de outras áreas do conhecimento (INEP).

A prova do ENADE, em sua integralidade, e o Exame da Ordem, na sua primeira fase, apresentam-se em forma de questões objetivas, com múltiplas escolhas, cujo propósito é trazer questões que possam pôr a prova o conteúdo que foi estudado ao longo dos anos. E o Exame da Ordem, em sua segunda fase, oferece questões abertas e a proposta de produção de uma peça que poderia ser apresentada em um processo, se o candidato se defrontasse com a situação hipotética descrita. Nesta fase, se avalia a capacidade que o candidato tem de resolver problemas.

Se analisados, contudo, os programas dos cursos de graduação em Direito, as avaliações são compartimentadas, vinculadas a uma única disciplina e, em sua grande maioria, referem-se a questões teóricas e dissociadas de problemas que seriam enfrentados pelos profissionais, após a formatura.

A distância entre a forma de apresentação da disciplina nos bancos da graduação e a forma como os alunos são testados no período subsequente – exame da ordem ou ENADE – podem ser uma explicação acerca dos motivos pelos quais os resultados são abaixo do esperado.

Entra, aqui, a responsabilidade direta do docente no processo de ensino-aprendizagem. Refletir acerca de como ensinar, de como transmitir o conhecimento técnico, vai permitir compreender qual é a utilidade daqueles ensinamentos para o estudante. Para o discente, compreender de que forma fará uso daquele vasto conhecimento que lhe é apresentado será fundamental para que possa desenvolver suas metodologias para a apreensão do conteúdo ensinado.

Daí a relevância da atuação do professor.

Mais do que aquele que transmite o conhecimento que adquiriu ao longo da vida, o professor é aquele que deve refletir e estudar de que modo terá eficácia na transmissão deste conhecimento e, permitir que o aluno, de fato, compreenda o conhecimento técnico que lhe é transmitido.

Desta forma, seja diante do exame da ordem, ou da prova do ENADE, ou seja, diante de problemas reais na sua vida profissional, o aluno terá desenvolvido as competências necessárias para resolver um ou outro desafio.

Ressalte-se, todavia, que a forma como este aprendizado se dará é individual, e o professor, ciente de seu papel de ensinar, deve compreender a forma como cada aluno aprende, para que possa oferecer a todos condições de aprendizagem.

Entretanto, sem que haja formação específica nos programas de pós-graduação – que tem como um de seus propósitos a formação de docentes para atuação na graduação – não há como se exigir uma postura ativada docente na busca desta compreensão. Se, no momento de sua formação, os professores do ensino superior não forem instrumentalizados para que desenvolvam uma postura didático-pedagógica ativa, não se pode esperar que ofereçam a seus alunos, igualmente, uma formação refletida.

## **CONCLUSÃO**

A educação é um instrumento provocador de mudanças sociais e, portanto, deve ser objeto direto de políticas públicas para seu aperfeiçoamento e, portanto, estar sob constante observação.

Além disso, as mudanças sociais esperadas de uma sociedade mais educada dependem diretamente da aptidão reflexiva deste processo educacional. Explica-se. Não basta se proporcionar um ensino modular, sem que se provoque no estudante a curiosidade para questionar e refletir sobre aqueles conteúdos que lhe foram apresentados. Uma sociedade que vai ser modificada pela educação, será formada por estudantes que são instigados a uma reflexão crítica sobre as ciências e sobre os fatos que lhe são apresentados. E esta capacidade crítica depende diretamente da formação de professores aptos a, igualmente, a refletir sobre os fenômenos científicos.

Daí a relevância da formação do docente para este processo.

A pouca reflexão acerca da didática na formação do professor na área do Direito interfere diretamente na formação de seus alunos e, portanto, nos profissionais que estão sendo formados. Um reflexo disso são as notas obtidas pelos alunos nos processos externos de avaliação, bem como a qualidade das peças processuais que têm sido apresentadas aos Tribunais.

A atenção, portanto, para a formação de bacharéis em Direito com capacidade crítica e, portanto, aptidão para provocar as mudanças sociais que se esperam da educação deverá passar diretamente pela reflexão acerca de como devem ser formados os professores que atuarão no ensino superior da área.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVITZ, M.; DAVID, P. A. American Macroeconomic Growth in the Era of Knowledge-based Progress: The Long-run Perspective. In: GALLMAN, S. L. E. Y. R. E. **An Economic History of the United States: The Twentieth Century**. Nova Iorque: Cambridge University Press, v. 3, 2000. p. 1-92.
- AFONSO, A. J. A educação superior na economia do conhecimento, a subalternização das ciências sociais e humanas e a formação de professores. **Avaliação**, 20, 2015. 269-291.
- ARIZA, P.; DEL POZO, M. Conocimiento Profesional y epistemología de los profesoresII. **Estudios empíricos y conclusões, enseñanza de las ciências**, 16, 1998. 271-288.
- ARIZA, P.; GARCIA, ; DEL POZO, M. Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores. **Estudios Empíricos y Conclusiones, Enseñanza de las Ciencias**, 16, n. 2, 1998. 271-288.
- AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, M.; AU, W.; GANDIN, L. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiência**. Madrid: Banco Mundial, 1995. Disponível em:  
<<http://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/La-ensenanza-superior-las-lecciones-derivadas-de-la-experiencia>>.
- BARNETT, R. **A Universidade em uma era de supercomplexidade**. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Brasília. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/enade>>.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo (tese de doutorado)**. São Paulo: PUC, 1979. 189 p.
- DAVID, P. A.; FORAY, D. Fundamentos económicos de la sociedad del conocimiento. **Comércio Exterior**, 52, n. 5, 2002.
- DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. Tradução de Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENRÍQUEZ, M. F.; HOYOS, N. E. El Conocimiento Científico y su Reproducción Social a Través de la Educación: El Caso de la Teoría Darwinista. **Revista Praxis, Educación y Pedagogía**, enero-junio 2018. 150-161.

FERRARINI, F. O. C.; BEGO, A. M. Perspectivas de modelos formativos com enfoques construtivistas para formação de professores de ciências segundo as concepções de Rafael Porlán e Colaboradores. **Investigações em ensino de ciências**, Santa Maria, 29, 2004. 33-50.

FGV. Exame da ordem em números, 2013. Disponível em:

<[http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame\\_de\\_ordem\\_em\\_numeros.pdf](http://fgvprojetos.fgv.br/sites/fgvprojetos.fgv.br/files/exame_de_ordem_em_numeros.pdf)>.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.-G. **Verdade e Método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Vozes: Petrópolis, 1997.

GARDNER, H. **Inteligência - Um Conceito Reformulado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HERMES-LIMA, M. Brasil aumenta produção científica, mas impacto dos trabalhos diminui. **Folha de São Paulo**, outubro 2017.

INEP. Sinopses Estatística do Enade. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/sinopses\\_estatisticas/sinopses\\_enade/Sinopse\\_Enade\\_2015.xlsx](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/sinopses_estatisticas/sinopses_enade/Sinopse_Enade_2015.xlsx)>.

ISAIA, S. M. D. A.; BOLSAN, D. P. V. Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende? **Educação**, Santa Maria, out. 2011. 121-134. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3845/2198>>.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. Coleção magistério 2º grau: série formação do professor. ed. São Paulo: [s.n.], 1994.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ. São Paulo**, 22, n. 2, jul/dez 1996. 72-89.

RIBEIRO, E. A. As atuais políticas públicas de avaliação para a educação superior e os impactos na configuração do trabalho docente. **Avaliação**, Campinas, 17, n. 2, julho 2012. 299-316. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772012000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772012000200002&lng=en&nrm=iso)>.

SCIMAGO. Scimago. Disponível em: <<https://www.scimagojr.com/>>.

SINAES. INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO Presencial e a Distância. Disponível em:

<<http://www.anaceu.org.br/download/legislacao/instrumento/Instrumento-de-Avaliacao-de-Cursos-de-Graduacao-Presencial-e-a-Distancia-Autorizacao.pdf>>.

SOBRINHO, J. D. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação, Avaliação. **Avaliação**, Campinas, 13, 2008. 193-207.

TEITELBAUM, K. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, M. W.; AU, ; GANDIN, **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

UNESCO. La educacion superior em el siglo XXI: vision y accion, 1998. Disponível em: <[http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)>.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.