A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO E DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO DA FDV

Juliana Ferrari de Oliveira
Faculdade de Direito de Vitória (FDV)
juliana-ferrari@uol.com.br

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir a contribuição do Estágio Docente e da disciplina de Metodologia do Ensino na formação pedagógica dos professores do ensino superior jurídico. Defende-se a necessidade de inclusão destas disciplinas na pós-graduação *stricto sensu*, uma vez que este é o local destinado, ainda que não obrigatório, para a formação de professores para o ensino superior. A experiência do programa de pós-graduação em Direitos e Garantias da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) é analisada por meio do conteúdo programático e das declarações dos alunos-mestrandos. Conclui-se que a inclusão das referidas disciplinas contribui significativamente para a formação pedagógica dos futuros professores, sendo, portanto, um diferencial importante para os programas de pós-graduação.

Palavras-chave: formação pedagógica; ensino jurídico; pós-graduação *stricto sensu*

1 Introdução

A formação pedagógica do professor do ensino superior, apesar de ser reconhecida na literatura especializada como essencial para o ensino da melhor qualidade (RIOS, 2006), ainda não é exigida pela legislação vigente nem levada em consideração pelo senso comum. Ainda vigora no imaginário popular que para ensinar no ensino superior basta ser especialista em determinada área. Desta forma, um bom

médico, advogado ou dentista é, consequentemente, um bom professor de medicina, de direito e de odontologia. Fica evidente a máxima defendida de que "quem sabe, automaticamente sabe ensinar".

Legalmente, a exigência se dá pelo art. 52, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394/96, de que um terço do corpo docente das instituições tenha titulação acadêmica de mestrado ou doutorado (BRASIL, 1996), sem definir, entretanto, o papel destes cursos na formação dos futuros professores. Vale ressaltar que a própria legislação permite que os outros dois terços restantes lecionem no ensino superior sem qualquer preparação específica, a não ser o diploma de graduação.

Subentende-se, desta exigência, que é esperado desses programas de pós-graduação *stricto sensu* algum diferencial em relação à formação do professor. Diferencial este que atualmente se dá na ênfase da formação para a pesquisa em detrimento da formação pedagógica, principalmente nos programas de mestrado e doutorado em áreas diversas da educacional. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 154).

Consequentemente, tem-se que o professor do ensino superior, mesmo após cursar um mestrado ou doutorado, muitas vezes, entra na sala de aula sem preparação específica, apoiando-se apenas naquilo que vivenciou como aluno e no conhecimento técnico da disciplina que assumiu. As questões ligadas ao *como ensinar* não são levadas em consideração pelos próprios professores, pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, tampouco pela legislação atual.

Em relação aos cursos de mestrado e doutorado em Direito no Brasil, Oliveira (2010, p. 130-131) destaca que 66% declara ter dentre seus objetivos o de formação de professores, mas quando se analisa o que estes cursos realizam para efetivar esta formação, os números alteram-se de 66% para 55%. Da mesma pesquisa depreende-se que a iniciativa, quando existente, dos cursos de mestrado e doutorado para a formação pedagógica dos professores de Direito, resume-se à inclusão de uma disciplina, geralmente intitulada *Metodologia do Ensino Superior e/ou o Estágio docente.*

A carga horária de ambas as disciplinas é variada, podendo chegar a uma diferença de 15 para 120 horas, dependendo da instituição em que são oferecidas, mas nem sempre são obrigatórias, ou seja, mesmo que o curso ofereça tais disciplinas, o

aluno pode decidir por não cursá-las. A agravante se dá quando, em 26% dos cursos que oferecem disciplinas pedagógicas, há a junção de Metodologia de Ensino e Metodologia da Pesquisa, reduzindo, consequentemente, a carga horária destinada às questões do ensino e quando em 89% dos casos o professor da disciplina pedagógica é doutor em área diferente da área de Educação.

Ainda de acordo com os dados da referida pesquisa, a maioria dos programas de mestrado e doutorado em Direito no país oferece professores doutores em Direito para lecionar as disciplinas ligadas à educação. A se pensar sobre o fato de ser nessa disciplina que o futuro professor, aluno de pós-graduação, expressa suas angústias, receios e expectativas em relação à docência, o mínimo a se esperar é que seu professor tenha preparação pedagógica para ouvi-lo e orientá-lo, tanto em termos de teoria quanto de prática.

Não se questiona, aqui, a capacidade do professor em ministrar as disciplinas, até porque a análise restringiu-se à verificação de sua última titulação, mas convém conhecer melhor quem, de fato, são esses professores, suas trajetórias de formação e como atuam no cotidiano de suas práticas, todavia, são questões que podem constituir temas para futuras pesquisas.

Desta forma, a formação para a docência, que engloba saberes específicos que vão além do saber especializado de um conteúdo, como, por exemplo, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência, tende a apresentar lacunas graves. De qualquer forma, é uma iniciativa que deve ser considerada e analisada criticamente, pois representa uma forma, ainda que discreta, de resgatar a formação de professores, não apenas de pesquisadores, nos cursos brasileiros de pós-graduação. Até porque, ela representa

> para muitos docentes universitários, a única oportunidade de uma reflexão sistemática sobre a sala de aula, o papel docente, o ensinar e o aprender, o planejamento, a organização dos conteúdos curriculares, a metodologia, as técnicas de ensino, o processo avaliatório, o curso e a realidade social onde atuam (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 108).

Iniciativa esta que o curso de mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) tomou ao exigir de seus alunos-mestrandos a

disciplina de Metodologia de Ensino, com caráter obrigatório e o Estágio Docente, com caráter optativo, na expectativa de contribuir com a formação de professores para o ensino superior jurídico.

Vale ressaltar, entretanto, que "a introdução de uma disciplina sobre docência universitária tanto pode redundar em resultados burocráticos e cartoriais, quando isoladamente implantada, quanto levar a processos de revisão da ação docente" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 256).

Por isso, com vistas a fomentar o debate sobre a necessidade de se exigir formação pedagógica do professor do ensino superior, este artigo se propõe a apresentar e analisar a contribuição do Estágio Docente e da disciplina de Metodologia de Ensino Superior como forma de trabalhar as questões pedagógicas com os futuros professores em uma experiência de formação de professores no curso de mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais da FDV. Para tal, além da pesquisa bibliográfica sobre o tema, foi feita análise do conteúdo programático da referida disciplina e da percepção dos alunos sobre a experiência vivida.

2 A necessidade de inclusão da disciplina de Metodologia de Ensino na formação para o magistério jurídico

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

Esses professores, geralmente, exercem outra profissão, além da docência, muitas vezes encarada como "bico", como forma de se manterem estudando, de atraírem clientela ou de complementar o salário. Tendo outra profissão, não é difícil imaginar que pouco tempo seja dedicado para a atividade docente, que se resume, inevitavelmente, ao tempo passado em sala de aula. A reflexão, o estudo, a pesquisa e a vida acadêmica não fazem parte da rotina desses professores, que chegam e saem assim que "bate o sinal". Sem reflexão, não há questionamento, e, sem questionamento, não há

mudança, tampouco, a percepção dessa necessidade.

Neste sentido, pode-se dizer que o docente do ensino superior jurídico possui características marcantes procedentes tanto da própria trajetória histórica dos cursos de Direito como da trajetória de formação de professores para o Ensino Superior de forma geral. No primeiro caso, a consequência mais óbvia é a de que o professor é fruto daquilo que vivenciou e passa a ser um repetidor das ações que julgou adequadas ou inadequadas.

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 nestas mesmas áreas do conhecimento e dos professores de Metodologia de Pesquisa, não necessariamente graduados em Direito. Estes professores, não raramente, são oriundos de licenciaturas, o que pressupõe algum contato com o saber pedagógico e uma visão diferente sobre a profissão docente. Entretanto, como são minoria, geralmente, guardam suas inquietações para si e limitam seu trabalho à sala de aula, fazendo o que julgam melhor, mas não ensejam grandes debates fora dela, até para não se exporem demais.

No segundo caso, ele é fruto de uma formação que, apesar de ter a pós-graduação *stricto sensu* como seu espaço determinado legalmente, ainda não tem diretrizes que a regulem, o que pode acabar não contribuindo significativamente para a sua formação.

Significa dizer que, após concluírem o mestrado em Direito, eles estão legalmente habilitados a lecionar no Ensino Superior, possuem o diploma, entretanto, poder-se-ia afirmar que estão habilitados pedagogicamente? Repetindo a colocação e a pergunta de Masetto (2003, p. 183),

> o mestre ou doutor sai da pós-graduação com maior domínio em um aspecto do conhecimento e com a habilidade de pesquisar. Mas só isso será suficiente para afirmarmos que a pós-graduação ofereceu condições de formação adequada para o docente universitário?

Na maioria das vezes, essa resposta é negativa, uma vez que “ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos

existentes, não é garantia da excelência no desempenho pedagógico" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 190).

De qualquer forma, é nesta pós-graduação que se reconhece a necessidade da formação para o ensino superior. Necessidade esta, traduzida institucionalmente pela inclusão da disciplina de Metodologia de Ensino e/ou do Estágio Docente como parte integrante dos currículos destes programas.

É no desenvolvimento desta disciplina que os alunos entram em contato, para muitos, pela primeira vez, com os saberes necessários à docência no ensino superior. Saberes estes que, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2002, p. 71) dividem-se em:

a) **saberes das áreas de conhecimento**: ninguém ensina o que não sabe;
b) **saberes pedagógicos**: o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do ser humano;
c) **saberes didáticos**: tratam da articulação da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas; e
d) **saberes da experiência do sujeito professor**: dizem respeito ao modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida.

Mais que isso, em muitos casos, é nesta disciplina que os problemas ligados à prática docente podem ser debatidos e analisados, uma vez que a docência demanda conhecimentos específicos, que devem ser trabalhados e frequentemente revisados em cada situação de ensino-aprendizagem e em cada contexto no qual o professor esteja inserido. Mais do que conhecer o conteúdo específico de uma determinada área, deve-se saber como utilizá-lo, com quem, para quem, pois o professor "além dos saberes a ensinar, necessita dominar saberes para ensinar" (RIOS, 2006, p. 90).

Cunha (2008, p. 473), numa pesquisa sobre formação docente, aponta as indagações constantemente feitas pelos professores do Ensino Superior cujas respostas não são facilmente encontradas, principalmente, para aqueles sem formação pedagógica. São elas:

> Como fazer para motivar os alunos? Como ensinar considerando que muitas informações estão disponíveis para eles na internet? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimentos? Como dar significado a conteúdos sem recorrer à visão utilitária? Que alternativas reflexivas podem ser acionadas para trabalhar com classes com mais de 40

> alunos? Como aliar ensino e pesquisa? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos?

Como a docência lida com seres humanos e como as situações vividas são imprevisíveis, o trabalho diário do professor é a constante reflexão e ação, no que diz respeito à forma de agir ante aquela situação. Neste sentido, a disciplina de Metodologia de Ensino, quando bem conduzida, pode contribuir para preparar pedagogicamente o futuro professor para lidar com as questões pertinentes ao trabalho docente.

3 O estágio na formação pedagógica de professores para o ensino superior jurídico

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

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

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

O estágio aqui proposto considera a realidade como ponto de partida e de chegada para a reflexão e ação. Ela não deve ser apenas observada, mas questionada,

analisada e, consequentemente, transformada.

A aproximação à realidade só tem sentido quando há conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades a que se presta. É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, à apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Percebe-se fundamental, também, a mudança de papel dos professores orientadores de estágio. O trabalho por eles realizado não pode resumir-se ao recebimento de relatórios ou fichas de observação. Ele deve participar ativamente do caminho percorrido pelos seus orientandos em seu processo de construção de conhecimento. Deve ouvir suas angústias e compartilhar suas incertezas. Deve instigar a busca de melhores alternativas para ensinar e aprender. Deve indicar bibliografia que auxilie nesta busca e discuti-la com seus alunos.

Neste contexto que surgiu a proposta de efetivar o trabalho em conjunto do estágio docente e da disciplina de Metodologia de Ensino Superior no programa de mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais da FDV.

4 A proposta de formação pedagógica do programa de pós-graduação da FDV

A disciplina intitulada Metodologia do Ensino Superior é obrigatória para todos os alunos do Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais da FDV. A carga horária é de 60 horas, assim como das outras disciplinas que compõem o curso. O estágio docente não tem caráter obrigatório e aconteceu, pela primeira vez no semestre passado, de agosto a novembro de 2011 da seguinte forma:

- Dois encontros mensais com todos os alunos estagiários de 1 hora e 30 minutos cada um;
- Dez aulas dos professores da graduação a serem observadas pelos alunos estagiários;
- Uma aula a ser dada pelos alunos estagiários.

A carga horária total destinada à formação de professores no curso de mestrado da FDV foi de 96 horas, 36 delas destinadas ao estágio e 60 horas da anteriormente referida disciplina. A possibilidade de observar aulas dos professores da graduação se deu pela generosidade destes professores em abrir este espaço e pela iniciativa dos alunos. Foram eles que conversaram voluntariamente com os professores da graduação e pediram para acompanhar suas aulas. A escolha dos professores se deu pela afinidade dos mestrandos com as disciplinas ministradas pelos mesmos.

A expectativa dos alunos era, além de conhecer melhor o conteúdo da disciplina, aprender e observar como se pode promover sua aprendizagem. Da mesma maneira, estes seriam os itens observados na aula que seria dada pelos alunos, transformando-a em um grande desafio.

Em relação à proposta do programa da disciplina, a primeira preocupação que veio à tona foi, em um primeiro momento, diminuir a rejeição, medo ou indiferença que os docentes do ensino superior jurídico possuem das questões pedagógicas, para então tentar aproximar a pedagogia da sua realidade, através da identificação da contribuição dos seus saberes à sua prática docente. Um receio muito grande era a possibilidade de afastamento ainda maior ou a não percepção da necessidade de conhecer e desenvolver os saberes didáticos e pedagógicos, essenciais a qualquer professor. Pior ainda, que os alunos, ao final das 45 horas estipuladas para a referida disciplina, a considerassem desnecessária, enfadonha e irrelevante, conforme apreciação do professor Edilson, em entrevista feita por SILVA (2011, p.36-37), que ‘declara que aprendeu a dar aulas intuitivamente e que as experiências que teve com a disciplina (de metodologia) foram “desestimulantes, teorias pedagógicas disso, daquilo, e um professor que não tinha nada de prática, péssimo pedagogo e só sabia teorias”’.

Ciente do desafio que viria a enfrentar, parti da prática e do que o professor enfrenta no seu cotidiano para elaborar o programa. Sabia que precisava “conquistar” os alunos já na primeira aula, caso contrário, corria o risco de confirmar as expectativas negativas e as pré-concepções trazidas por muitos deles. A aula e seus componentes foram o ponto de partida escolhido para ser o pano de fundo de todo o programa e para ser o início de nossas reflexões sobre a docência. Componentes estes que vão desde a escolha de material didático, passando pelo papel do professor, que está diretamente ligado a quem é o aluno que fará parte da aula, que método poderia ser usado para

atender os anseios deste aluno que também deve ser compatível com o projeto político-pedagógico da instituição em que a aula deverá acontecer.

Como os alunos de mestrado englobam aqueles que já possuem alguma experiência como docentes, aqueles que desejam ingressar na docência e aqueles que não desejam lecionar, tampouco tiveram experiência como professores, mas devem cumprir os créditos obrigatórios do programa de pós-graduação, entendo que o ponto de intersecção entre estes três grupos é a aula universitária. Todos eles já vivenciaram a aula de alguma forma, seja como alunos ou como professores. Todos eles carregam consigo percepções, vivências e experiências sobre o que consideram uma boa aula e o que é necessário para desenvolvê-la. Todos eles poderiam participar ativamente das discussões a serem propostas e relacioná-las à prática profissional e de suas vidas, atribuindo sentido à própria disciplina de Metodologia de Ensino, culminando no desejo de estar presente e na vontade de conhecer mais. Desejo este colocado como fundamental por Philippe Meirieu para possibilitar a aprendizagem.

"O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer" (MEIRIEU, 1998, p.85-86). Meirieu complementa dizendo que a tarefa do professor é "incentivar a emergência do desejo de aprender". Partir das concepções de aulas dos alunos e problematizá-las, a fim de provocar a reflexão dos mesmos, sobre suas ações atuais e futuras, para possibilitar a docência da melhor qualidade (RIOS, 2006) foi o caminho encontrado por mim para provocar o desejo de aprender. Levando em consideração as reflexões acima, elaborei o plano de curso tendo como objetivo apresentar e discutir o conteúdo programático a seguir.

5 Apresentação e Discussão do Conteúdo Programático da Disciplina de Metodologia de Ensino

UNIDADE 1: Análise de Necessidades

- Apresentação do curso;
- Diagnóstico sobre as pré-concepções dos alunos sobre a docência;

- Análise das reais necessidades dos alunos em relação à docência no ensino superior.

UNIDADE 2: A aula na universidade

- Estratégias de ensino e aprendizagem no ensino superior
- A aula como ambiente de ensino e aprendizagem
- A aula expositiva
- A organização curricular e a elaboração de plano de curso
- A metodologia do ensino superior jurídico
- A relação professor-aluno no contexto universitário de Direito

UNIDADE 3: Universidade, Educação e Desenvolvimento

- O papel da universidade no cenário atual: ensinar para que?
- Estudos sobre a Pedagogia Universitária
- O projeto político-pedagógico

UNIDADE 4: Formação de Professores para o Ensino Superior

- Os saberes e competências do professor universitário
- A formação da identidade do educador do ensino superior
- Características do docente do magistério superior jurídico
- Exigências legais para o docente do ensino superior
- Educação Superior em Debate: temas atuais

UNIDADE 5: Educação Superior em Debate: temas atuais

- Experiências inovadoras no ensino superior jurídico
- Discussão de temas levantados de acordo com as necessidades dos alunos

A unidade 1 do programa representa a tentativa de conhecer as concepções dos alunos sobre a docência, de forma geral, mas que necessariamente passa pela aula.

Colocar o aluno no centro do processo educativo é valorizar seus saberes e reconhecer a importância de suas contribuições para a construção do conhecimento. Por isso, também dediquei esta unidade para discutir o programa com os alunos e verificar, por meio de um questionário seguido de discussão em sala, suas reais necessidades e anseios em relação à disciplina.

Para minha satisfação, a aprovação do programa foi geral, com apenas uma solicitação, qual seja, a inclusão do tema "avaliação". A sugestão foi acatada por mim sem prejuízo do programa. Como havia previsto, na unidade 5, tempo para discutir temas propostos pelos alunos, considerei a questão da avaliação como o tema a ser acrescentado ao programa, que, por sinal, revelou-se extremamente pertinente e relevante, até porque, na concepção de aula que adotamos, a avaliação é inerente à mesma.

A unidade 2 inicia, a partir das concepções trazidas pelos alunos na unidade 1, o debate sobre a aula na universidade, com foco para a aula no curso de Direito. Como ex-alunos do referido curso, foi interessante testemunhar declarações tensas e até sentimentais de como "sofreram" com a monotonia e o clima hostil da aula jurídica. A aula puramente expositiva, confrontada com novas estratégias de ensino e aprendizagem, foi tema bastante provocador porque é ainda a única representação de aula para muitos alunos.

A discussão sobre o plano de curso e a solicitação de preparação de um plano de aula foi tarefa desafiadora para todos eles porque tiveram que repensar suas práticas e reavaliar o que seria uma boa aula, após todas as leituras, discussões e reflexões feitas. Esta tarefa foi muito bem recebida pelos alunos, que tiveram que apresentar suas propostas de aula e justificar suas escolhas oralmente. Todas as apresentações foram criticadas construtivamente pelo grupo todo e por mim e, representado, para muitos, a primeira experiência de ser avaliado como professor.

A unidade 3 provocou angústia e revolta muitas vezes porque houve debate em relação ao papel da universidade e do ensino superior. O confronto entre os anseios da universidade pública e das instituições particulares de ensino superior e a mercantilização do ensino estiveram na pauta dos debates. Os alunos puderam perceber que a definição do papel da universidade, atrelada aos seus projetos político-pedagógicos, implica em aulas diferentes e em possibilidades também diferentes. Uma

parte desta unidade foi dedicada aos avanços que a Pedagogia Universitária vem trazendo ao dedicar-se exclusivamente às questões do ensino superior, ainda carente de organização.

A unidade 4 foi a mais longa e, a meu ver, a que tocou mais profundamente aqueles que já haviam lecionado ou que estavam ainda lecionando. Falar sobre os saberes necessários ao docente do ensino superior e de suas características principais trouxe à tona sentimentos de desaprovação, descontentamento, algumas vezes fracasso e arrependimento. Por outro lado, discutir o docente do magistério jurídico provocou, sem exagero algum, a exorcização de lembranças ruins e o entendimento da impossibilidade de ter sido diferente, devido à lacuna grave que persiste em relação à formação dos professores para o ensino superior no Brasil, oriunda, dentre outras coisas, da falta de exigência legal para a formação do docente superior.

A unidade 5 foi dedicada à avaliação e a discussão principal foi para que se avalia. A importância de se ter claramente definido o objetivo da avaliação e a conscientização de que a mesma deve estar a serviço da aprendizagem "revolucionou" e "desacomodou" os alunos. Interessante ter observado que o impacto causado por esta "nova forma de enxergar" a avaliação, que pode parecer óbvia para os estudiosos da Educação, é extremamente incômodo e angustiante para os docentes de outras áreas, com destaque para os docentes do curso de Direito. Muitas vezes, é na avaliação que eles se apoiam para manter a disciplina e "interesse" dos alunos em uma aula. Compreender que este não é o papel da avaliação é e foi, no caso dos meus alunos, mexer em ações e pensamentos consolidados como verdadeiros e inquestionáveis. Esta unidade certamente desestruturou as bases já solidificadas das concepções dos alunos e obrigou-os a repensar seus próprios papéis.

Para os alunos que cursaram a disciplina e também frequentaram os encontros do estágio docente, o desvelamento foi ainda maior. Isso porque, modificados pelas reflexões feitas na disciplina, passaram a ser capazes de enxergar e perceber, nas aulas assistidas, que as ações de determinado professor revelava as concepções de educação que ele trazia consigo. Os alunos tornavam-se, gradativamente, observadores atentos de tudo aquilo que antes lhes passaria despercebido, porque desconhecido. A não-participação do aluno em momento algum da aula, a aula-palestra e a ameaça da avaliação na fala do professor não chamariam a atenção dos mestrandos como algo

incoerente com o que se deseja da relação ensino-aprendizagem previsto no projeto político-pedagógico da instituição, não fossem os momentos de reflexão e análise do trabalho docente, proporcionados pela disciplina e pelo próprio estágio.

Este "novo olhar" trouxe frustração, decepção e até raiva à medida que os mestrandos percebiam que não deveriam, quando alunos da graduação, ter sido tratados daquela forma, que não precisariam passar pelo que passaram se os professores tivessem consciência do seu papel. Nesses momentos de epifania eu reforçava a necessidade de exigência de formação específica para os professores do ensino superior e de percepção da docência como profissão, e não como "bico".

Os encontros quinzenais não se resumiram apenas à discussão sobre as aulas observadas. Até que os alunos tivessem observado as dez aulas recomendadas, discutimos textos e debatemos questões da sala de aula trazidas pelos alunos.

O estágio docente ainda proporcionou a avaliação de uma aula dada pelo aluno/mestrando, momento de bastante ansiedade para eles. Todas as aulas dadas foram discutidas no grupo, momento em que eu apresentava os pontos positivos e o que poderia ser melhorado na aula, na postura, na fala e até no movimento de cada mestrando. Estes momentos foram riquíssimos e extremamente bem recebidos pelos alunos, porque, para muitos deles, foi a primeira vez que tiveram retorno sobre seu trabalho como docente.

Os encontros foram, portanto, muito significativos e proveitosos para nós, deixando a sensação de que poderiam ter sido em maior quantidade. Ainda havia muito que se discutir, muitas questões ficaram abertas e a maioria das dúvidas ainda persistia. Esta é a sensação da docência, a meu ver, a imprevisibilidade, a incerteza e o desconhecido sempre acompanharão o trabalho do professor. Mas agora, após esta experiência, dizia aos alunos que eles teriam mais condições de lidar com as dúvidas porque seriam mais capazes de conhecer melhor seu próprio trabalho e a reconhecer-se como docentes, o que implica em uma nova práxis.

A manifestação espontânea de alguns alunos, ao final do semestre, por meio de mensagens enviadas para o meu e-mail pessoal, demonstram o potencial de transformação que a disciplina de Metodologia do Ensino e o Estágio Docente possuem quando bem programados e pensados para as reais necessidades dos alunos, conforme abaixo:

“foi maravilhoso tê-la como professora foi um aprendizado que certamente me ajudará a melhorar como pessoa e como profissional.”

”Creio que todo seu trabalho sobre o Estágio Docência foi um sucesso pela adesão da nossa turma para o próximo semestre. Parabéns por esta conquista!”

“Professora tem alguma novidade se no próximo semestre teremos prática docente? Já falei na secretaria que existem muitos alunos interessados e seria bom manter essa atividade. Obrigada por tudo professora, já sinto saudade de nossos encontros e espero que eles não terminem e eu possa ainda mais aprender tantas coisas com você.

“Bem, o semestre está chegando ao fim. Gostaria de aproveitar essa oportunidade para lhe agradecer pelos momentos que, certamente, serão inesqueciveis daqui pra frente. Foram muitos os ensinamentos, teoricos, praticos, ensinamentos de vida. Esse periodo, com certeza, foi decisivo para que eu desejasse seguir a carreira docente (claro, caindo meio que de pára-quedas rsssss, sem possuir e nem mesmo saber ao certo de todas as competencias que hoje, sei, são necessárias ao docente de ensino superior). Espero que as turmas que virão possam experimentar a mesma boa experiencia que tivemos e que nós possamos continuar nessa caminhada, ladeados por seus ensinamentos, seus "helps".... afinal, a formação docente nunca termina, somente se aprimora.

“estou COMPLETAMENTE APAIXONADA PELA MATÉRIA!!!! “Suas aulas me fizeram refletir muito para mudar e tentar me tornar uma pessoa e profissional melhor. (...)com os seus ensinamentos eu mudei muito a minha forma de pensar, de preparar aulas, de expor o conteúdo etc... Mudei como pessoa também!!!!! Estou adorando suas aulas, suas reflexões e suas observações. Estou aprendendo muito e aplicando na sala de aula e acho que assim irei me tornar uma pessoa/professora melhor.”

6 Conclusão

A formação pedagógica dos professores para o ensino superior é tarefa delegada aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ainda que não haja definição legal sobre como fazê-la. Cabe às instituições fazer o que julgam adequado, ou simplesmente não fazê-lo. De modo geral, as ações voltadas à formação docente, quando existem, restringem-se à oferta de uma disciplina, geralmente denominada Metodologia do Ensino Superior. O estágio docente é ainda mais incomum de fazer parte do programa dos cursos de mestrado e doutorado em Direito no país, a não ser para os alunos bolsistas da CAPES.

A Faculdade de Direito de Vitória, ao pensar a formação pedagógica para os seus alunos (futuros professores) do seu programa de pós-graduação em Direito, uniu a referida disciplina e o estágio docente. Esta opção mostrou-se relevante e significativa para os alunos, por partir de suas necessidades e enfrentar os problemas do cotidiano do professor.

Considero este o diferencial do programa de formação apresentado nesta experiência. A realidade é analisada e as vivências individuais são levadas em consideração para a reflexão conjunta do que seria uma maneira possível e adequada de enfrentar certas situações. A busca não é por modelos ideais ou por manuais que dizem passo a passo o que fazer. Ao contrário, o que se pretendeu enfatizar é que a docência é tarefa complexa, imprevisível, que lida diretamente com seres humanos, portanto, inacabada.

Não há formação que dê conta das possibilidades da sala de aula, mas também não pode haver formação que dela não parta. O sentido da aprendizagem se dá quando se atribui a ela significado. Significado este que pode ser percebido nas declarações espontâneas dos alunos apresentadas anteriormente e nos comentários feitos em aula durante o curso. Ressalta-se, portanto, a contribuição do estágio docente e da disciplina de Metodologia de Ensino na formação pedagógica dos professores do ensino superior jurídico.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R.A.R. de. **A Crise da Advocacia no Brasil:** diagnóstico e perspectivas. 3.ed.São Paulo: Alfa-Omega, 1999.

BRASIL. Lei Federal nº 9394, 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.

CUNHA, M.I. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, E. (orgs et al). **Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

MASETTO, M.T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário.** São Paulo: Summus, 2003.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

OLIVEIRA, J.F. de. **A Formação dos Professores dos Cursos de Direito no Brasil**: a pós-graduação stricto sensu. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo/SP, 2010.

PIMENTA, S.G. & ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S.G. & LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

RIOS, T.A. **Compreender e Ensinar***:* por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Córtex, 2006.

SILVA, E.F. da. **Nove Aulas Inovadoras na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2011.