
**PARA ALÉM DA AULA JURÍDICA TRADICIONAL: ANÁLISE DA
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE DIREITO
COMO UM CAMINHO POSSÍVEL**

***BEYOND THE TRADITIONAL LEGAL CLASS: ANALYSIS OF THE
PEDAGOGICAL FORMATION OF THE TEACHERS OF LAW AS A
POSSIBLE PATH***

GILSILENE PASSON PICORETTI FRANCISCHETTO

Pós-doutora pelo Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2008), sob a orientação do Professor Doutor Boaventura de Sousa Santos. Atualmente é professora titular na graduação, pós-graduação e mestrado e Doutorado da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Professora orientadora do Grupo de Pesquisa “Invisibilidade Social e Energias Emancipatórias em Direitos Humanos” da Faculdade de Direito de Vitória (FDV).

PRISCILA TINELLI PINHEIRO

Doutoranda e Mestre em Direitos e Garantias Constitucionais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Membro do Grupo de Pesquisa “Invisibilidade Social e Energias Emancipatórias em Direitos Humanos” da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Advogada.

RESUMO

A precarização da aula jurídica é um fenômeno que se encontra presente na maior parte das faculdades de Direito do Brasil, sendo a ausência de formação pedagógica adequada dos professores uma das principais causas. Logo, a maneira pela qual ocorre a formação dos professores é um dos possíveis fatores desencadeadores da estrutura tradicionalista da aula nos cursos de Direito – em que o professor é a figura

que detém o conhecimento e o aluno apresenta-se somente como um depósito de informações. O presente estudo aborda a influência, nas aulas, exercida pela formação pedagógica dos professores do ensino superior, fornecida pelas próprias instituições, tendo em vista a necessidade de responsabilização destas para com a formação dos seus professores em busca da reformulação da estrutura da aula jurídica. Objetiva-se, neste sentido, delinear o conceito de aula e a estrutura tradicionalista da aula jurídica, além de discutir acerca da responsabilidade das instituições perante a formação do seu corpo docente e, por último, analisar a efetiva contribuição desta formação para a reformulação da aula jurídica. Assim, com a finalidade de superar a estrutura tradicionalista da aula, faz-se necessário que o professor assuma, perante os seus alunos, o papel de mediador do conhecimento e abandone o estigma de mero “transmissor” de informações, que se apresenta ultrapassado no atual contexto dos cursos superiores. Investiga-se, neste sentido, a partir de entrevistas com professores de uma instituição de ensino de Direito de Vitória, ES, a contribuição da formação pedagógica dos professores, oferecido pela instituição, para a reformulação da aula jurídica. Como principais conclusões, destaca-se utilização significativa de práticas pedagógicas pelos professores entrevistados e a contribuição desta formação para a construção de um novo modelo de aula.

PALAVRAS-CHAVES: aula jurídica; formação pedagógica; ensino de Direito.

ABSTRACT

The precariousness of the legal class is a phenomenon that is present in most of the faculties of Law of Brazil, being the absence of adequate pedagogical training of the teachers one of the main causes. Thus, the way in which teacher training occurs is one of the possible trigger factors of the traditionalist structure of the class in Law courses - in which the teacher is the figure who holds the knowledge and the student presents itself only as a repository of information . The present study deals with the influence in the classroom of the pedagogical training of higher education teachers, provided by the institutions themselves, in view of the need to hold them accountable

for the training of their teachers in order to reformulate the structure of the legal classroom. In this sense, it is intended to delineate the concept of the classroom and the traditionalist structure of the legal class, as well as to discuss the responsibility of the institutions towards the formation of their faculty, and finally to analyze the effective contribution of this training to the reformulation of Legal classroom. Thus, in order to overcome the traditionalist structure of the class, it is necessary for the teacher to assume, before his students, the role of mediator of knowledge and to abandon the stigma of mere "transmitter" of information, which is outdated in the Current context of higher education. In this sense, it is investigated, based on interviews with teachers of an institution of Law of Vitória, ES, the contribution of the pedagogical training of the teachers, offered by the institution, for the reformulation of the legal class. As main conclusions, we highlight the significant use of pedagogical practices by teachers interviewed and the contribution of this training to the construction of a new classroom model.

KEYWORDS: Legal classroom; pedagogical training; law teaching.

INTRODUÇÃO

Há tempos o ensino jurídico protagoniza uma crise fomentada por variados fatores que vão desde o currículo jurídico, passando pela formação dos professores até a estrutura das aulas jurídicas. Todos esses vieses contribuem, cada um em sua medida, para que o aluno tenha uma formação jurídica voltada à técnica e à reprodução de leis.

É, a partir deste cenário, que faz-se essencial uma tentativa de reformulação da estrutura da aula com o investimento, pelas instituições de ensino superior, na formação pedagógica dos seus professores. Há necessidade, desta forma, de se abandonar o tradicionalismo, que impera na estrutura da aula jurídica desde os primeiros cursos jurídicos criados no Brasil.

Este tradicionalismo é fundado, basicamente, nas aulas ministradas sob o modelo de conferência, em que somente o professor detém o conhecimento e o

espaço para disseminá-lo; na tendência tecnicista, que privilegia o aprendizado de normas e de teorias, ausente de qualquer correlação com a realidade prática; e no ensino isolado das disciplinas jurídicas.

Tal modelo educacional impede o avanço do ensino jurídico de modo que não há estímulo ao desenvolvimento da capacidade construtiva do aluno, pois, neste tipo de formação, a tendência é que ele se transforme em um mero reprodutor de lei, o que se mostra insuficiente tanto para o mercado atual quanto para a vida deste profissional. Isso significa que o ensino ofertado – na maioria das faculdades de Direito do Brasil – é insuficiente, tanto em relação ao conteúdo quanto em virtude da ausência de capacidade de correlação entre o Direito e outras áreas ou mesmo entre as próprias disciplinas jurídicas, para inserir o aluno formado no mercado de trabalho e, sobretudo, torná-lo capaz de desenvolver uma prática profissional adequada.

Assim, em uma tentativa de apontar algumas inadequações pelas quais a aula jurídica passa e apresentar o modo pelo qual a formação pedagógica dos professores de Direito pode ser uma alternativa viável à reformulação da estrutura utilizada por esta aula, o presente trabalho destina-se, num primeiro momento, ao estudo do conceito de aula e da estrutura tradicionalista ainda utilizada pela aula jurídica. Num segundo momento, dedicar-se-á análise da responsabilidade das instituições de ensino de Direito perante a formação pedagógica dos seus professores.

E, por último, serão apontadas as possíveis contribuições da formação pedagógica dos professores – pelas faculdades de Direito – para a reformulação da aula jurídica, o que será possível por meio da realização de entrevistas com oito professores de uma instituição de ensino de Direito de Vitória, ES, acompanhadas pela análise dos seus respectivos planos de curso com o objetivo de obter um resultado mais preciso acerca do objeto de estudo, uma vez que tais documentos refletem a prática docente destes professores e, com isso, será possível verificar – na prática – a implementação ou não de práticas pedagógicas nas aulas.

2 O CONCEITO DE AULA E A ESTRUTURA TRADICIONALISTA DA AULA JURÍDICA

Ao relembrarmos o contexto em que as primeiras faculdades de Direito foram criadas (1827), percebe-se que a estrutura tradicional da aula constitui-se reflexo direto do perfil dos professores, bem como da finalidade do ensino jurídico naquela época. Isto significa que o fato da criação dos primeiros cursos jurídicos no Brasil ter como impulsionador a demanda do mercado por políticos fez com que a formação dos estudantes fosse composta tão somente pelo conhecimento técnico de determinada área, o qual era detido pelos profissionais renomados já atuantes na área.

Sobre esta situação, Masetto (2003, p. 10) comenta que:

[...] os cursos superiores e, posteriormente, as faculdades criadas e instaladas no Brasil, desde seu início e nas décadas posteriores, voltaram-se diretamente para a formação de profissionais que exerceriam uma determinada profissão. Currículos seriados, programas fechados, que constavam unicamente das disciplinas que interessavam imediata e diretamente ao exercício daquela profissão e procuravam formar profissionais competentes em uma determinada área ou especialidade.

Desta forma, a formação dos estudantes de Direito concentrava-se no estudo dogmático das legislações existentes, o que culminava a formação de leitores de códigos e de intérpretes das leis, tendo em vista ser este tipo de conhecimento suficiente para a atuação de um profissional na área jurídica dentro daquele contexto histórico.

O corpo docente destas instituições de ensino precisava, portanto, ser composto por profissionais que se destacavam no mercado de trabalho, pois eles seriam capazes de formar profissionais neste mesmo nível, que constituía o interesse da época, ou seja, o conhecimento técnico – que era o predominante – seria ensinado adequadamente aos alunos. Assim, os professores eram:

[...] profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais como eles. Até a década de 1970, embora já estivessem em funcionamento inúmeras universidades brasileiras e a pesquisa já fosse um investimento em ação, praticamente exigia-se do candidato a professor de ensino

superior o bacharelado e o exercício competente de sua profissão. Donde a presença significativa desses profissionais compondo os corpos docentes de nossas faculdade e universidades (MASETTO, 2003, p. 11).

Neste sentido, a aula – como a principal consequência desta característica do corpo docente – seguia como base o modelo jesuítico de ensino trazido pela colonização portuguesa. Tal modelo pregava que a aula deveria ser conduzida essencialmente por três passos, quais sejam: “[...] preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (ANASTASIOU, 2006, p. 12).

Nesta típica visão tradicionalista da aula – que ainda encontra resquícios nos cursos jurídicos atuais – observa-se que o aluno é um mero objeto de depósito de informações, pois o único protagonista é o professor – aquele que detém todo o conhecimento e é responsável por repassá-lo ao aluno. Nota-se, então, que pouco se preocupa se o aluno compreendeu o conteúdo, mas sim se ele foi capaz de decorá-lo para passar nos testes, o que reduz o ensino à memorização de temas desconexos com a realidade vivenciada além dos muros das instituições. Por isso, Anastasionou (2006, p. 12) comenta que esta visão arcaica do modelo de aula “toma-se [...] a simples transmissão da informação como ensino, e o professor fica como fonte de saber, tornando-se o portador e a garantia da verdade”.

Acerca da estrutura que compõe aula jurídica tradicional, Bittar (2006, p. 5) traça as seguintes considerações:

O modelo vigente é herdado desta clássica forma de compreender, de modo liberal e positivista, a realidade do Direito. Uma aula de Direito, no século XIX, sobretudo nas Academias mais tradicionais e mais antigas do Brasil (São Paulo e Olinda), está revestida de um simbolismo sem par. Quase um ritual se segue até que a aula se inicie, ou seja, até quando o lente catedrático comece a proferir sua lectio. A aula é uma proposta de leitura *in verbis* do texto da legislação em vigor, e reflete no máximo a capacidade de interpretação literal da textualidade legal.

Pode-se depreender, então, a partir das palavras do autor que, por meio da transmissão da teoria e de experiências – em pouca escala – eram formados os profissionais do Direito, haja vista a necessidade daquela sociedade em obter profissionais extremamente técnicos. O ensino, neste sentido, era compreendido

como o ato de transmissão de conhecimentos pela parte que o detém – o professor – para a parte rasa da relação, ou seja, aquela ausente de qualquer conhecimento da área, qual seja o aluno.

Acerca da questão dos professores do curso de Direito serem, ao mesmo tempo, profissionais do mercado, destaca-se que não se pretende, aqui, reduzir a importância da importação de experiências laborais para a sala de aula. Pelo contrário, a conexão entre a teoria e a prática torna-se essencial à formação do profissional do Direito. Pretende-se, a partir disto, discutir a lacuna existente em relação à questão pedagógica deste professor, fato este que é prejudicial ao processo de ensino aprendizagem.

O objetivo desta metodologia de ensino era, então, “[...] produzir indivíduos ‘competentes’ para o mercado de trabalho com a transmissão rápida, objetiva e eficaz de informações” (FRANCISCHETTO, 2011, p. 26). Assim, em linhas gerais:

A educação jurídica sempre foi fortemente marcada pelas tendências liberais, em especial a tradicional e a tecnicista. Assim é possível visualizar que o ensino do Direito incorporou as suas características não só quanto à forma de trabalhar o conteúdo, com ênfase irrestrita na aquisição de noções e conceitos, sem maior atividade crítica; como também à metodologia utilizada (aula expositiva) e a relação professor/aluno (vertical) (FRANCISCHETTO, 2011, p. 11).

Contudo, é inegável a evolução da sociedade – em especial a brasileira – em que os conflitos e as relações sociais foram adquirindo novos contornos e tornam-se cada vez mais complexas. Diante desta transformação social, pode-se afirmar que o profissional formado pelo modelo dos primeiros cursos jurídicos não é capaz de, somente com um conhecimento tecnicista do Direito, resolver os conflitos sociais que lhe são apresentados. Além disso, o próprio perfil do estudante tem se modificado, pois não lhe é mais suficiente que o professor repasse o conteúdo dos livros ou reduza a sua aula a leitura de códigos, já que existem outros meios mais rápidos de obter este tipo de informação, como a própria internet.

Neste sentido, Bittar (2006, p. 7) afirma que, desde a década de 1950, o ensino jurídico já se encontrava em descompasso entre o que se aprendia na Academia e o que se praticava na vida cotidiana do operador, situação esta que pode ser atribuída a vários fatores responsáveis pelo empobrecimento do ensino

jurídico, dentre eles a redução a um ensino mecânico e técnico. Assim, à medida em que a sociedade evolui, mas, por outro lado, o conteúdo programático e as técnicas de ensino utilizadas nas salas de aula continuam as mesmas aplicadas aos primeiros cursos jurídicos instalados no Brasil, tem-se o início de uma profunda crise, pois os alunos já não se motivam apenas com leituras de códigos ou mesmo com aquele professor que apenas repassa os conteúdos dos livros sem acrescentar conectá-los com fatores sociais externos.

Reconhece-se, portanto, que o conhecimento teórico aprofundado é imprescindível para o ensino – principalmente o superior – critica-se, entretanto, a sua insuficiência para uma formação qualitativa. Nota-se, desta forma, que aquela educação bancária – composta pelo professor detentor do conhecimento e o aluno como o depósito de informações – já não mais atende às necessidades desse novo corpo discente que ocupa os bancos das instituições de ensino superior, já que para que seja despertado o interesse no aluno perante as aulas, ele deve se sentir parte do processo de aprendizagem, ou seja, suas pesquisas, dúvidas e experiências devem ser valorizadas e incluídas nas aulas.

Pode-se dizer, então, que o professor, diante deste novo perfil assumido pelos alunos:

[...] não mais representa o tradicional transmissor de informações e conhecimento – ação quase impensável, em virtude da revolução tecnológica – mas assume uma nova profissionalidade de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre o conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e a cultura onde acontece o ato educativo, incluindo as estruturas sociocognitivas do aluno (CUNHA, 2007, p. 16).

A aula, nesta perspectiva, prescinde de uma nova didática, de uma nova estrutura a ser moldada na medida em que “[...] a ação de apreender não é passiva. O agarrar por parte do aluno exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se” (ANASTASIOU, 2006, p. 14). Entende-se, portanto, que ambos – aluno e professor – são protagonistas da aula, porque não há como o processo de aprendizagem se efetivar se o professor, por um lado, transmitir de forma brilhante o conteúdo, mas, o aluno, por outro lado, não compreender o que foi passado ou mesmo não estabelecer conexão daquilo com a prática profissional.

Para que o processo de aprendizagem ocorra, Anastasiou (2006, p. 15) pondera que deve ser estabelecida uma espécie de:

[...] dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente.

Nesta mesma linha de transformar o processo de aprendizagem em uma via de mão dupla, Masetto (2010) traça algumas reflexões acerca do conceito de aula. Assim, de acordo com o autor a aula pode assumir, dentre outras perspectivas, um espaço e tempo do professor e do aluno.

Acerca desta perspectiva, o autor nos apresenta a sala de aula sob um olhar bem avançado em relação aquele que vige no modelo tradicional de ensino, qual seja a aula como um ambiente e tempo de domínio exclusivo do professor. Nesta nova perspectiva, Masetto (2010, p. 18) destaca que a sala de aula deve ser ocupada efetivamente pelos dois atores, tendo em vista que o processo de aprendizagem necessita da participação de ambos para se concretizar.

Logo, a sala de aula torna-se um espaço e tempo do aprendiz (MASETTO, 2010, p. 23), à medida em que o professor possui diversos conhecimentos técnicos, bem como suas experiências profissionais e práticas para ensinar aos alunos e estes, por sua vez, têm condições de contribuir com o aprendizado quando cumpre o seu papel neste processo, seja por meio de pesquisas sobre os temas estudados, dúvidas tiradas durante as explicações ou mesmo expondo o seu ponto de vista sobre a matéria ensinada.

É a partir da interação entre eles, portanto, que aluno e professor aprendem e, mesmo ocupando papéis distintos contribuem para a efetivação do processo de aprendizagem e a construção de uma aula de qualidade. Assim:

O que permite a interação de ambos numa situação de aula é que os dois estão aprendendo e toda aprendizagem se faz numa interação com o outro, seja este outro uma pessoa, seja um grupo, seja uma coletividade, seja o mundo em suas estruturas físicas, geográficas, históricas, sociais, antropológicas, culturais, organizacionais. Sempre que aprendemos, aprendemos numa interação com o outro (MASETTO, 2010, p. 24).

Nesta linha de pensamento, destaca-se que uma alternativa que pode ser apontada para a potencialização do processo de aprendizagem é a dimensão pedagógica da aula. Ou seja, investir ou mesmo aumentar as estratégias de cunho pedagógico nas salas de aula para aproximar aluno e professor, fomentar a participação do aluno, fugir da exposição monológica do professor são fundamentais para a promoção de um aprendizado mais significativo. Ressalta-se, neste sentido, que a implantação deste modelo educacional prescinde de um conhecimento específico por parte do professor, já que este será o responsável pela aplicação das variadas técnicas pedagógicas em sua aula.

A partir destas considerações iniciais, nota-se, portanto, que não é mais suficiente que o professor detenha um vasto conhecimento técnico se, por outro lado, ele não o ensina de forma adequada e significativa para os seus alunos. Isso significa que se exige, hoje, maior didática no exercício da docência no ensino superior, o que pode ser aprendido por meio de uma formação pedagógica, a qual pode ser obtida por variadas formas que vão desde os cursos de mestrado e doutorado ou mesmo nas próprias instituições de ensino superior – que oferecem ao seu corpo docente uma formação específica nesta área, o que será melhor discutido no próximo tópico.

3 A RESPONSABILIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO DE DIREITO PERANTE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS SEUS PROFESSORES

Acerca da formação do professor do ensino superior, destacou-se, no tópico anterior, a importância que a questão pedagógica assume perante a eficácia do processo de aprendizagem, o que reflete de forma fundamental na reformulação da aula – em especial a jurídica. Questiona-se, então, sobre a formação adequada para este professor, isto é, uma formação que o permitisse, ao mesmo tempo, ensinar o conteúdo programático e que este ensino fosse significativo para o aluno, mas não apenas memorizado e desconexo da realidade.

A partir destas questões, recorre-se às diretrizes estabelecidas por Maria Isabel de Almeida (2012, p. 85), as quais ela denomina de “princípios orientadores

da formação do professor” e que são, na opinião da autora, indispensáveis à formação profissionalizante para o exercício do magistério. São três: o primeiro diz respeito à “[...] articulação entre teoria e prática na formação docente, a fim de superar a tradicional justaposição de uma a outra” (ALMEIDA, 2012, p. 85), o segundo indica a “[...] importância da integração entre a dimensão disciplinar e a dimensão pedagógica dos currículos que serão ensinados” (ALMEIDA, 2012, p. 85) e o terceiro contempla “[...] a ideia de que a formação precisa ser assumida como um continuum, [...] sendo a formação inicial considerada o primeiro passo de um processo que se estenderá ao longo da carreira” (ALMEIDA, 2012, p. 85-86).

Nota-se, com base nas considerações de Almeida, que o primeiro princípio evidencia a importância que a utilização da teoria e prática de forma equilibrada representa no cotidiano educacional, uma vez que a teoria solta não é capaz – na maior parte dos casos – de por si só ser assimilada por todos os alunos. Ou seja, para um aprendizado mais qualitativo é importante que o aluno, ao aprender a teoria, seja capaz de aplicá-la na realidade prática e, com isso, apreender o conteúdo de maneira mais consistente. É recorrente na prática educacional que os alunos confidenciem aos seus professores não lembrar com precisão do que determinada regra diz, mas ao relembrem o exemplo dado naquela situação conseguem resolver as questões postas nas provas.

A partir do segundo princípio, a autora destaca a necessidade da integração entre as dimensões da docência e da pedagogia, o que pode ser extraído de uma simples frase que é repetida por diversos alunos, qual seja: “aquele professor sabe muito, mas não tem didática”. Isso significa que para o aluno aprender o conteúdo não é suficiente que o professor tenha domínio técnico, mas sim que ele seja capaz de ensinar de forma didática e clara aquele conhecimento teórico. Tal situação pode tornar-se possível por meio da união entre o âmbito da docência e o pedagógico, pois este último permitirá a utilização de estratégias inovadoras em alternância à tradicional aula expositiva.

Como último princípio orientador da formação do professor, a autora reforça a ideia de que o professor, no que tange a sua formação, precisa se manter em constante renovação sendo, nas suas palavras, a formação inicial apenas o primeiro passo. Esta situação faz total sentido quando se pensa que a cada semestre o

professor possui uma nova turma, com alunos totalmente diferentes daqueles do semestre anterior, outro fator que modifica também é o turno em que as aulas são ministradas. Então, o professor apresenta-se também em constante mudança com o objetivo de se adequar as novas necessidades e perfis dos alunos.

Desta forma, Maria Isabel de Almeida (2012, p. 89) reforça a questão da formação do professor constituir-se em um processo, mas não em uma mera “preparação” ao dizer que

[...] o entendimento da formação como um processo que pressupõe crescimento pessoal, cultural e profissional, não na perspectiva de uma construção apenas técnica, mas sim de desenvolvimento crítico e reflexivo, uma vez que o sujeito tem de contribuir ao processo de sua própria formação com base nos conhecimentos, representações e experiências que já possui.

Importante destacar que a formação dos professores, em especial a de cunho pedagógico, pode ocorrer por meio dos cursos de pós-graduação – quando estes ofertam disciplinas direcionadas a esta temática ou quando possibilitam o cumprimento do estágio docente, no qual observa-se a prática docente dos professores – e também pelas próprias instituições de ensino na oferta de cursos de formação para se discutir a aplicação de estratégias pedagógicas, dentre outros temas correlatos da docência.

Acerca da inclusão da formação pedagógica nos currículos dos programas de pós-graduação, os autores Pimenta e Anastasiou (2002, p. 108) descrevem que

Inicialmente, houve a inclusão de uma disciplina, nos cursos de pós-graduação, sobre a metodologia do ensino superior. Embora, em geral, resumida a uma duração de 60 horas em média e nem sempre desenvolvida por profissionais que dominam os saberes necessários à docência, essa iniciativa tem sido, 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.

Observa-se, então, que há certa insuficiência acerca da formação pedagógica nos cursos de pós-graduação, os quais – quando possuem disciplinas

específicas para a pedagogia – destinam poucas horas de sua carga horária a esta temática, o que dificulta a transformação, pelo professor, da estrutura de sua aula.

O autor destaca, ainda, a insuficiência de tais habilidades para o conjunto que envolve a prática docente. Além disso, como dito, a formação dos professores constitui-se em um processo, o que nos leva a pensar que mesmo aqueles que passaram pela discussão de temas relacionados a pedagogia em seus cursos de mestrado e doutorado, não estão completamente formados, tendo em vista que há, para os professores, a necessidade de constante renovação e transformação em relação a sua prática docente. Em virtude desta realidade é que se torna necessário que as instituições de ensino superior se responsabilizem perante a formação dos seus professores, pois o exercício da docência é complexo e exige uma formação pedagógica adequada. Assim:

Contrariamente ao senso comum, para ser professor, não basta apenas conhecer profundamente um assunto, limitando-se em preparar antecipadamente as aulas como se fosse um 'script' a ser seguido. Também está enganado quem imagina que se pode prever tudo o que acontecerá em sala de aula e preparar-se para isso (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Com base nesta discussão acerca da pouca ou mesmo ausente formação pedagógica dos professores do ensino superior, Maria Isabel da Cunha (2007, p. 21) pontua que:

Sem realizar uma reflexão teórico-prática sobre os fundamentos da profissão docente, o professor da educação superior repete os modelos profissionais históricos, isto é, toma como base das suas decisões pedagógicas as experiências que teve ao longo de sua formação estudantil. Essa condição dificilmente favorece inovações na perspectiva da ruptura epistemológica, pois são muito raros os professores que viveram, como alunos, experiências nessa perspectiva.

A tendência é, desta forma, que a ausência de formação pedagógica possibilite, no exercício do magistério, a reprodução de uma educação bancária e jesuítica que estes professores obtiveram na sua formação escolar, o que somado a diversos outros fatores – que não farão parte desta análise – contribuem para a precarização do ensino jurídico.

Nesta perspectiva, destaca-se que “[...] os modelos preservados nas representações dos docentes e a ideia de que ensinar é arte que se aprende com a prática não se mostram suficientes para superar as necessidades do ensino universitário” (ALMEIDA, 2012, p. 73), o que reforça ainda mais a necessidade dos professores que atuam no ensino superior passarem por uma formação pedagógica adequada.

Há, portanto, muitas barreiras a serem superadas pelos professores do Ensino Superior em geral e, ainda mais pelos de Direito, tendo em vista os resquícios do tradicionalismo dos primeiros cursos jurídicos no Brasil. Deve-se, portanto, investir na formação pedagógica a fim de quebrar este ciclo vicioso de educação bancária que ainda hoje circunda as faculdades de Direito brasileiras, pois a continuidade desta prática – que inclui poucos conhecimentos pedagógicos por parte do corpo docente e o tradicionalismo do ensino – possui como um dos principais fatores, de acordo com Maria Isabel da Cunha (2007, p. 20-21):

[...] dimensão ritualística da vida acadêmica que preserva a ordem, a rotina e as relações lineares de poder entre professor e alunos. A representação comum inclui a aula com ocupação de um espaço delimitado, num tempo predefinido, em que o professor expõe a matéria de ensino e os alunos, atentos e silenciosos, tomam nota em seus cadernos. A condição da ocupação do tempo é a evidência da responsabilidade do professor; contam pouco o sentido desse tempo e o significado, para os alunos, da experiência com o conhecimento. A perspectiva disciplinar é rigorosamente preservada e a dimensão cognitiva é valorizada com exclusividade.

Masetto (2012) enumera duas alternativas para a formação pedagógica dos professores: a primeira volta-se para a abertura da pós-graduação para o fornecimento de uma preparação pedagógica para os seus mestrandos e doutorandos, de acordo com os exemplos citados pelo autor; a segunda, por sua vez, dirige-se para a concessão desta formação pedagógica pelas próprias instituições de ensino ao seu corpo docente.

Em virtude do objeto deste estudo recair sobre a formação pedagógica dos professores ofertada pelos cursos superiores, destaca-se as possibilidades, citadas pelo aludido autor, para que as instituições criem um ambiente de discussão em torno das questões pedagógicas. Neste sentido, Masetto (2012, p. 202) pontua que as instituições de ensino superior poderiam:

[...] com os seus docentes da área de educação, criar um programa ou serviço permanente de formação pedagógica para seus professores. Poderiam ser grupos pequenos, de 15 a 20 professores de cada vez [...], com atividades variadas de acordo com a necessidade ou expectativa do grupo: para uns poderá ser uma troca de experiências; para outros, uma atividade de sensibilização para a docência. Ainda, pode ser considerada uma oficina de planejamento ou uma forma de experimentar algumas técnicas de aula, e assim por diante.

Nesta seara, ao investir na formação pedagógica dos seus professores, as instituições de ensino permitem a utilização de estratégias pedagógicas alternativas à mera exposição monológica de conteúdos, bem como possibilita que todo o corpo docente esteja em constante troca de experiências, o que também enriquece a prática docente.

É necessário que as instituições de ensino superior apostem na “[...] formação continuada, como um novo paradigma de superação, por meio do qual se pode reconstruir a estrutura do ensino jurídico, com vistas a torná-lo efetivo, tanto no aprimoramento do profissional docente quando na formação [...] dos discentes” (STASIAK, 2007, p.279).

Nas palavras de Stasiak (2007, p. 290),

O professor precisa encontrar condições adequadas na instituição de ensino à qual se encontra vinculado. A iniciativa é de responsabilidade da instituição, que precisa criar meios para formação de grupos de discussão, disponibilizando um horário de trabalho pedagógico coletivo, promovendo a troca de experiências e o desenvolvimento de trabalho de pesquisa sobre temas eminentemente pedagógicos.

Entende-se, portanto, que o investimento na formação pedagógica do professor deve ocorrer no sentido de que “a aproximação com a pedagogia, as discussões em torno das teorias pedagógica e o repensar a ação docente, mostraram-se como necessidades, sob pena de continuarmos apenas ‘informando’ nossos alunos, ao invés de contribuirmos para a sua efetiva formação” (FRANCISCHETTO, 2011, p. 32).

De acordo com a autora, a instituição de ensino deve aproximar-se do trabalho desenvolvido pelos seus professores com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento de sua formação enquanto docente. Assim, a contribuição das instituições de ensino é importante no sentido de fomentar a busca por estes

conhecimentos educacionais diversos em seus professores a fim de potencializar o ensino aprendizagem.

Com o investimento das instituições de ensino na formação pedagógica dos seus professores, é inegável que eles adquiram maiores condições para a reformulação da estrutura de suas aulas. Questiona-se, contudo, se os professores destas instituições, na prática, realmente passaram a utilizar estratégias pedagógicas ou se eles continuam construindo suas aulas exclusivamente pautadas no modelo de conferência, em que o professor expõe oralmente o conteúdo e, com isso, tende a monopolizar o processo de ensino aprendizagem. É o que será discutido no próximo tópico acerca da efetiva contribuição da formação pedagógica dos professores para a reformulação da aula jurídica.

4 A CONTRIBUIÇÃO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES PARA A REFORMULAÇÃO DA AULA JURÍDICA

Nesta última parte do trabalho, pretendeu-se verificar, na prática, em que medida a formação pedagógica ofertada por uma instituição de ensino de Direito de Vitória, ES, pode contribuir para a reformulação da aula jurídica, ou seja, se os professores que passaram pela formação pedagógica ofertada pela faculdade utilizam novas estratégias pedagógicas para a construção de suas aulas ou continuam aplicando o modelo exclusivamente expositivo para ministrar suas disciplinas.

Para tanto, foram escolhidos de forma aleatória oito professores da grade regular da instituição, os quais ministram aulas nas disciplinas dogmáticas, como Direito do Trabalho, Direito Penal, Direito Constitucional, e nas disciplinas propedêuticas, como Filosofia do Direito e História, Cultura e Instituições do Direito. Nestas entrevistas, os professores foram indagados acerca de sua formação, disciplina em que ministra suas aulas, participação no processo de formação pedagógica que a instituição a qual está vinculado oferece, possível mudança na organização das aulas após a participação nos cursos de formação e, por último, a aplicação de alguma estratégia pedagógica nas aulas.

Além das entrevistas com os professores, optou-se, com a finalidade de obter um resultado mais preciso e fidedigno acerca da adoção ou não de estratégias pedagógicas, analisar os planos de curso elaborados pelos professores, os quais contemplam a descrição das atividades que serão desenvolvidas com as turmas ao longo do semestre. Por este motivo, a análise dos planos de curso foi realizada somente após as entrevistas com os professores, o que não contou, portanto, com uma análise comparativa entre os planos de curso elaborados num momento anterior à oferta da formação pedagógica.

Como evidenciou-se no tópico anterior, os conhecimentos pedagógicos contribuem para a construção de uma aula com condições de cumprir um papel significativo no processo de ensino aprendizagem. Restou demonstrado, naquela oportunidade, que este tipo de conhecimento pode ser aprendido em alguns cursos de pós graduação e por meio da formação pedagógica proporcionada pelas instituições de ensino as quais os professores encontram-se vinculados. Pode-se observar, por meio dos relatos dos professores, que dois deles mencionaram já obter esta bagagem de conhecimento, sendo que o primeiro destacou ter frequentado aulas sobre metodologia do ensino superior em seu mestrado e o outro por possuir a graduação anterior à de Direito na área da Pedagogia.

Contudo, estes professores reforçaram que, mesmo já possuindo conhecimentos pedagógicos e os aplicando em suas aulas, frequentam as intituladas “oficinas pedagógicas” – denominação atribuída aos encontros de formação pedagógica proporcionados pela faculdade – a fim de aprimorar suas técnicas de ensino e observar o que os demais colegas utilizam em suas disciplinas. É o que pode ser extraído dos seguintes trechos da fala de dois entrevistados:

Entrevistado 1: [...] pouco aproveitei das primeiras, em que as discussões eram muito teóricas e isso eu já tive no meu curso de mestrado, mas as últimas que abordaram avaliação e estímulo a leitura de textos foram essenciais [...] Entrevistado 7: [...] como eu tenho formação pedagógica, não que elas não sejam importantes, mas elas reforçam o que eu sempre fiz. [...] Será que quando eu elaboro uma técnica de ensino, eu estou adequada. Eu me acalmava, pois passei a concluir que eu estava no caminho. Pude me atualizar também, pois hoje tem novos olhares. Aprendi técnicas de ensino mais voltadas para o ensino de Direito. Enfim, essas oficinas foram fundamentais para adequar o que era genérico para o ensino superior jurídico.

Ainda sobre a questão da estrutura dos cursos de formação pedagógica, destaca-se a fala de um dos entrevistados sobre a importância do condutor destas oficinas ter a formação específica na área da educação. Na oportunidade, restou demonstrado que, para os professores, é de fundamental importância os ensinamentos partirem de alguém da educação e, ainda, desta pessoa passar pela mesma rotina da sala de aula que eles vivenciam. No caso, a coordenadora pedagógica da instituição – que possui formação na área da educação – é quem é a responsável pela organização das aludidas oficinas pedagógicas e também ministra aulas de Metodologia da Pesquisa na faculdade.

Desta forma, sendo um espaço de debates sobre a aplicação de estratégias pedagógicas de ensino, os professores têm condições de aprimorar as técnicas já utilizadas e experimentar outras adotadas pelas demais disciplinas. É um ambiente, então, enriquecedor, na medida em que permite ao professor conhecer a técnica, mas também contribuir com aquilo que ele já faz uso em suas aulas, o que pode ser notado nos seguintes discursos:

Entrevistado 4: O bom da oficina é conhecer outros métodos que os professores usam; [...] incorpora outras ideias, outras habilidades que podem ser trabalhadas; [...] o professor é muito solitário, então as oficinas são momentos de diálogo e de troca de experiências. **Entrevistado 8:** Todo semestre eu procuro reformular as minhas aulas a partir das orientações obtidas na oficina.

Desta forma, as oficinas tornam-se ambientes essenciais para o desenvolvimento da prática docente, o que permite, portanto, ao professor experimentar e conhecer vários métodos educativos e aplicar aquele que tiver maior pertinência a sua disciplina.

Assim:

Conhecer várias tendências pedagógicas e quais as concepções de mundo, de sociedade, da relação professor/aluno, da importância da aprendizagem que cada uma esboça é importante para que o professor possa situar-se quanto às suas opções e ter consciência do que está desenvolvendo em seu trabalho docente (FRANCISCHETTO, 2011, p. 13).

Outro ponto que merece destaque é a questão dos debates em sala de aula, entre os alunos e o professor, os quais foram citados em todas as falas dos entrevistados como técnicas pedagógicas incorporadas as aulas e, posteriormente, comprovados nos respectivos planos de curso. Observou-se a preocupação dos professores no que tange à valoração da opinião do aluno sobre determinados assuntos estudados na sala de aula.

Esta questão pode ser evidenciada no seguinte trecho da fala de um dos entrevistados e nos planos de curso destacados:

Entrevistado 7: [...] dentre as atividades que eu utilizo, destaco o incentivo ao aluno manifestar suas ideias, sua opinião sobre determinada questão teórica. Plano de curso 7: Debate: Direito do Trabalho pra que? DETALHAMENTO DA ESTRATÉGIA DE ENSINO: 1. Fazer a leitura do Texto “A fúria”, do autor Jorge Luiz Souto Maior (TEXTO 1, Unidade I, disponível na área do aluno); 2. A partir do conteúdo do texto, responder as questões para o debate; 3. Apresentar as respostas elaboradas no debate. Plano de curso 6: Debate sobre as tendências do direito penal e do processo penal na atualidade. Ciências Criminais integradas: Criminologia, Processo Penal e Política Criminal. Atividade diagnóstica.

Acerca da importância do professor – como orientador no processo de aprendizagem – conceder espaço ao aluno para a exposição do seu olhar e da sua impressão sobre determinado tema jurídico dentro da sala de aula e, com isso, debater suas ideias com os outros alunos e com o próprio professor, Ribeiro Júnior (2003, p. 39) preleciona que:

Partindo do pressuposto de que a sala de aula deve ser um palco de debater e não um lugar de narração, a elaboração de um programa de ensino deve ter por objetivo a proposta de criar condições para envolver professor e alunos nos debates, possibilitando-lhes, dessa maneira, a consequente formação do raciocínio, do espírito participativo e crítico e o hábito de reflexão. A estratégia que deve estar presente no desenvolvimento de um programa assim é o diálogo, essencialmente na formação do futuro advogado, promotor, juiz, delegado.

Isso significa que os professores passam a utilizar menos o tempo e espaço da aula para divulgação das suas opiniões e abrem a possibilidade dos alunos também se manifestarem sobre determinados temas. Tal técnica, além de enriquecer a aula com múltiplos olhares jurídicos, valoriza a posição do aluno, que

passa a não se enxergar mais como um simples depósito de teorias e opiniões alheias e têm condições de desenvolver o seu próprio pensamento crítico, o que evidentemente lhe será cobrado no exercício profissional.

Sobre a função pedagógica da aula e a metodologia de ensino dialógica, Ribeiro Júnior (2003, p. 42) conclui que

A aula só assume sua função verdadeiramente pedagógica quando se transforma num palco de debates sobre os conteúdos em foco e não apenas um palco de narrações repetidoras. A aula é um tempo dispendido na correlação de fatos, dando-lhes ordem e forma lógica, isto é, atribuindo-lhes significado. Somente com uma metodologia dialógica, confrontando pontos de vista de professores e alunos, esse empreendimento torna-se viável.

A tendência é, então, quando há um incentivo ao diálogo com o aluno, que a relação professor/aluno não tenha mais aquele caráter eminentemente técnico, onde o primeiro constitui-se num elo entre a verdade científica e o aluno (FRANCISCHETTO, 2011, p. 27). Passa-se, neste sentido, a fomentar a construção de uma relação, dentro da sala de aula, cuja base é a reciprocidade e, por conseguinte, ambos os atores do processo de aprendizagem contribuem para a construção do conhecimento.

Neste viés de incentivo à construção do conhecimento, destaca-se a seguinte atividade mencionada em uma das falas dos professores entrevistados e, posteriormente, verificada na descrição do plano de curso da matéria de Direito do Trabalho I:

DIREITO E LITERATURA: O objetivo da atividade é levar o aluno a: i) refletir sobre a articulação da Literatura com o Direito; ii) compreender como a junção de ambos auxilia na análise e na compreensão de temas jurídicos. Nota atribuída: 1,0 ponto. Data da entrega e da apresentação do trabalho: na semana em que a turma estiver estudando o conteúdo da UNIDADE X do Curso (contrato de trabalho stricto sensu).

DETALHAMENTO DA ATIVIDADE PRÁTICA: Os alunos farão leitura da poesia “Meninos Carvoeiros”, de Manuel Bandeira (poema disponível na área do aluno); farão leitura do tema IDADE MÍNIMA PARA O TRABALHO (poderão utilizar qualquer manual de Direito do Trabalho, na parte de elementos para a validade do contrato de trabalho); elaborarão um texto dissertativo apresentando como o Direito do Trabalho brasileiro trata o tema IDADE MÍNIMA PARA O TRABALHO (sempre articulando o poema com a doutrina e a legislação trabalhista); o poema proporcionará a identificação de crianças aparentemente felizes, sendo exploradas, exercendo atividade

braçal no dia a dia, e perdendo ao decorrer do tempo a possibilidade de vivenciar realmente uma infância feliz. (grifo nosso).

Percebe-se a tentativa do professor em demonstrar para o aluno que o Direito não possui somente um viés dogmático, ou seja, é possível extrair desta ciência diversos outros vieses e relacioná-la a variados temas a fim de obter maior aderência dos alunos ao tema estudado. Transformar uma disciplina jurídica e suas teorias em algo palpável e visível para o aluno é o grande desafio do professor, o que não significa que é impossível, pois basta aguçar sua criatividade para a elaboração de atividades com múltiplos saberes que a do aluno também será despertada.

No que tange à criatividade, Ribeiro Júnior (2003, p. 44) pontua que

[...] é possível adequar o ensino [...] à criatividade [...], bastando, para tanto, que o professor se assuma como educador, que saiba que aprender não significa acumular conhecimento. Para aprender é preciso motivação, inserir-se num processo e estar disponível para o desenvolvimento e o crescimento. É preciso que o professor aprenda e ensine os seus alunos a aprender a fazer, a aprender a ser, pois a educação deve servir para tornar as pessoas mais humanas, uma vez que a aquisição de conhecimento é impulso para uma reorganização da própria vida.

Por isso, o professor que somente detém o conhecimento técnico aprofundado e, por outro lado, desconhece os saberes pedagógicos é insuficiente para a prática docente, pois ele enfrentará situações dentro das salas em virtude da heterogeneidade dos alunos e suas formas de aprendizado em que as aulas expositivas, por exemplo, não terão efetividade para a totalidade dos alunos, o que poderá acarretar problemas como o desinteresse da turma frente ao conteúdo ou o mero ato de “decorar” para obter nota na prova e ser aprovado na matéria.

Sobre a temática:

Evidencia-se assim que apenas o domínio dos conteúdos específicos ou a alta capacidade investigativa não são suficientes. Ter em conta os alunos em sua heterogeneidade pessoal e cultural, aproxima-se deles, desenvolver uma interação positiva, saber como desdobrar as próprias ações e as dos alunos na direção não só da apropriação dos conteúdos, mas também da formação ampla dos sujeitos envolvidos, é o grande desafio (ALMEIDA, 2002, p. 105).

Outra estratégia pedagógica de comum utilização pelos professores entrevistados foi o estudo de caso, o que demonstra a preocupação em trazer a realidade para a sala de aula e possibilitar a aplicação da teoria à prática. Um exemplo desta atividade foi extraído do plano de curso referente à disciplina de Direito Civil I (parte geral), o qual contemplava a seguinte dinâmica:

Atividade Prática 4 - **Estudo de Caso sobre o tema A penhorabilidade do bem de família na execução fundada em contrato de locação.** Obs: Valor 0,5 (nota da 2º Bimestre). Critérios de correção: referência bibliográfica, coerência, coesão textual, utilização da própria linguagem, compreensão das teses trazidas nos textos indicados para a confecção do exercício e análise adequada da situação.

No que tange ao estudo de caso, Masetto (2012, p. 115) pondera que “essa técnica visa colocar o aluno em contato com uma situação profissional real ou simulada”. E, por conseguinte, “desenvolver a capacidade de analisar problemas e encaminhar soluções, e preparar-se para enfrentar situações reais e complexas, mediante a aprendizagem em ambiente não ameaçador (sala de aula)” (MASETTO, 2012, p. 116).

Identificou-se também a utilização da técnica pedagógica denominada grupo de oposição, na disciplina de História, Cultura e Instituições de Direito, a qual dividia os alunos entre defesa e acusação sobre a situação retratada no livro “O Caso dos Exploradores de Caverna”. Na oportunidade, seriam escolhidos, a partir de cada grande grupo quatro expositores e, ao final, seria disponibilizado tempo para os demais interessados manifestarem suas observações.

Nesta técnica de ensino, desenvolve-se “[...] a capacidade de argumentar, debater a produzir argumentos; analisar e avaliar argumentação; contrapor argumentos; defender ou atacar determinadas posições e teorias, sempre se baseando em argumentos” (MASETTO, 2012, p. 132). Ao aluno é, portanto, permitido desenvolvimento de praticamente todas as habilidades requeridas ao profissional do Direito, quais sejam: a argumentação, a contraposição e a defesa, o que demonstra uma formação mais significativa e voltada para a prática profissional.

Ainda o tema da utilização de propostas pedagógicas inovadoras nas salas de aula, pode ser citada a tentativa de aproximação entre várias disciplinas jurídicas,

o que pode ser identificado na seguinte atividade aplicada na disciplina de Direito Civil I (parte geral) e de História, Cultura e Instituições do Direito, respectivamente:

Atividade Prática 5- **Arbitragem, Autonomia da Vontade e Vícios de Consentimento**. Atividade Interdisciplinar com o Professor Ricardo Goretti (Conflitos e suas Soluções). Obs: Valor 0,5 (nota 2. Bimestre). Critérios de Correção do exercício: referência bibliográfica, coerência, coesão textual, utilização da própria linguagem, compreensão das teses trazidas no caso e análise adequada da situação. (grifo nosso) [...] Atividade 7- **Atividade interdisciplinar com a disciplina Linguagem Jurídica. Intervenção Social** (4 pontos). Os alunos irão desenvolver uma intervenção social de temática ambiental focada em necessidades da comunidade escolhida, com vistas a uma aproximação e diálogo com a comunidade do entorno da faculdade. (grifo nosso).

Tal situação é extremamente necessária na medida em que dificilmente o profissional do Direito, em sua prática, estará diante de um caso que envolve somente uma das várias temáticas jurídicas. E, portanto, a solução jurídica requererá o conhecimento, a aplicação e o envolvimento de mais de uma disciplina, por isso é importante o treinamento do aluno desde a sua formação na graduação, tendo em vista que não se trata de uma habilidade adquirida de forma momentânea. Sem contar que, na graduação, o aluno está em contato com todas as matérias do Direito e, ao se formar, a tendência é a especialização, o que pode ser um fator que o distanciará das demais disciplinas.

Desta forma, restou evidenciado que a formação pedagógica permite, ao professor, inovar no processo de aprendizagem do seu aluno e, com isso, impedir que a aula seja transformada em um modelo de conferência, cujo único protagonista é o próprio docente. A aula deve, neste sentido, envolver o aluno de maneira a permitir que ele também participe deste processo, que ele desenvolva igualmente uma capacidade crítica acerca dos conteúdos ministrados a fim de ser abandonada a postura de depósito de informações, pois somente desta forma é que a universidade e, por conseguinte, o curso de Direito cumprirá o seu papel social, já que os conteúdos programáticos, por meio das discussões travadas em sala serão correlacionados com a vida social encontrada além dos muros da academia.

Pelo exposto, é inegável que a formação pedagógica assume cada vez mais um papel de profunda relevância para a prática docente no ensino superior, tendo em vista que o ensino – principalmente o jurídico – caracteriza-se na maior parte dos

cursos de Direito pelo seu tecnicismo e dogmatismo em decorrência do perfil dos professores, os quais – em muitos casos – não possuem conhecimentos na área da pedagogia e transformam as salas de aula em exposições legislativas, o que se mostra insuficiente na atualidade, em virtude da complexa realidade que o profissional do Direito enfrenta ao se formar.

CONCLUSÃO

Por meio da apresentação da necessidade e da importância que a formação pedagógica, em especial, ocupa na prática docente do professor de Direito, não se almejou em momento algum transformá-lo em uma espécie de “super-herói” que solucionará todos os problemas enfrentados pelos cursos jurídicos e pelo ensino superior em geral, mas tão somente em um “agente possibilitar de modificações”.

Objetivou-se, desta maneira, apresentar a formação pedagógica adequada como uma alternativa para a modificação deste cenário de precarização do ensino, que tem como um dos fatores a redução da aula à exposição de conteúdos. Tal modelo educacional, por sua vez, empobrece o processo de ensino aprendizagem, pois privilegia somente um de seus atores: o professor.

É preciso, portanto, uma reformulação da estrutura das aulas – em especial a jurídica, que constitui nosso objeto de análise – a fim de abandonar uma formação tecnicista e dogmática. E, para cumprir necessidade, o professor é quem deve tomar a iniciativa de reestruturar suas aulas a partir da utilização de estratégias pedagógicas inovadoras, o que será possível quando lhe for oportunizado um espaço, em que aprenderá novas formas de ensinar os conteúdos programáticos, bem como conceder voz aos alunos com o objetivo de torná-los – da mesma forma – protagonistas do ensino aprendizagem.

Restou igualmente demonstrada a responsabilidade que as próprias instituições de ensino possuem para com esta formação pedagógica de seus professores, tendo em vista que a formação do professor integra um processo constante em busca da aprimoração da prática docente. Deve ser, portanto,

oportunizado aos professores conhecer novas práticas de ensino, o que lhes permitirá de forma mais concreta a reformulação de suas aulas.

Pôde-se observar, por último, a importância que a formação pedagógica representa na prática docente por meio de suas próprias falas dos professores e da própria construção dos planos de curso. Tornou-se evidente que a formação pedagógica ofertada pela instituição de ensino é necessária para a renovação da prática docente, na medida em que se proporciona aos professores condições para refletir sobre o seu próprio modelo de aula à luz dos modelos utilizados pelos demais professores, o que é possível por meio da troca de experiências entre os participantes.

Assim, a formação pedagógica apresenta-se como de fundamental importância para a reformulação da aula jurídica, pois a partir a utilização de estratégias pedagógicas, o professor de Direito adquire condições para abandonar o modelo tradicionalista de ensino, que assombra o ensino jurídico desde a sua criação, e, com isto, inovar e potencializar o processo de ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In.: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Santa Catarina: Univille, 2006. Cap. 1.

BITTAR, Eduardo C. B. **Estudos sobre ensino jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar do professor universitário: a condição profissional em questão. In.: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2007, p. 11-26.

FRANCISCHETTO, Gilsilene Passon Picoretti. As tendências pedagógicas e sua utilização no ensino do Direito. In.:_____. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba: CRV, 2011. p. 11-34.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

_____. _____. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In.: _____. **Docência na universidade**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação "stricto sensu"**. Tese de Doutorado, PUC, São Paulo, 2010. Cap. 2.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino de Direito**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

STASIAK, Vladimir. Ensino jurídico: a prática docente do professor de Direito. **Revista de Direito Privado**. São Paulo. n. 29. ano 6. p. 277-292, jan-mar, 2007.