

PEDAGOGIA E ENSINO JURÍDICO: A EXPERIÊNCIA DA “RODA PEDAGÓGICA”- DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE DO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE CATÓLICA RAINHA DA PAZ-FCARP – MATO GROSSO

PEDAGOGY AND LEGAL EDUCATION: EXPERIENCE THE "WHEEL PEDAGOGICAL" - CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS TO THE PRACTICE OF LAW COURSE TEACHERS COLLEGE QUEEN OF PEACE CATHOLIC-FCARP - MATO GROSSO

Cleusa Bernadete Larranhagas Mamedes¹

Mailsa Silva de Jesus²

Resumo

O estudo tem como finalidade discutir o papel da Pedagogia e da Didática, além de descrever e refletir sobre a experiência do programa “Roda Pedagógica”, implantado e desenvolvido no curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz de Araputanga, como um programa de formação continuada para os docentes, constituindo ferramenta pedagógica bastante significativa para o desenvolvimento das atividades coletivas aos/dos professores do curso. Configura-se como resultado da troca de experiências dos participantes, com o objetivo de aperfeiçoamento, estudos e debates sobre assuntos de relevância pedagógica, tais como: a interdisciplinaridade, os métodos e técnicas de ensino; os métodos de pesquisas; os recursos didáticos; o papel do orientador nos trabalhos de conclusão de curso, dentre outros. Para a coleta de dados, adota-se a metodologia da pesquisa-ação, de abordagem qualitativa e descritiva, e a técnica investigativa da observação participante. O desafio colocado para o programa “Roda Pedagógica” considerando as contribuições da pedagogia e da didática, é que através das leituras dos textos, das discussões, socialização das experiências, as transformações das práticas dos professores “transmissores” se efetivem, inserindo-se no processo de mudança. Como limitações, a cultura enraizada do modelo que se reproduz e se mantém, apresenta-se como fator de resistência à participação das pessoas, sendo assim um obstáculo a ser enfrentado.

Palavras-chave: Pedagogia e Didática; Ensino Jurídico; Roda Pedagógica.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – Linha de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação. Licenciada em Pedagogia. Professora do Curso de Bacharelado em Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz(FCARP), Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Direito(NUPEDI) – Araputanga/MT

² Mestre em Direito pela Universidade de Ribeirão Preto – Faculdade de Direito “Laudo Camargo” Linha de Pesquisa: Direito Empresarial e Integração – a Lógica empresarial e os blocos econômicos. Especialista em Direito Público pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso. Advogada. Coordenadora do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e do Curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) Araputanga/MT.

ABSTRACT

The study aims to discuss the role of pedagogy and didactics, and to describe and reflect on the experience of the "Pedagogical Wheel", deployed and developed in the course of the Faculty of Law Queen of Peace Catholic Araputanga as a training program continued for teachers, providing teaching tool quite significant for the development of the collective activities / teachers of the course. Set up as a result of the exchange of experiences of the participants, with the goal of improvement, research and debate on issues of pedagogical relevance, such as interdisciplinarity, methods and teaching techniques, research methods, educational resources, the role of the mentor in the work of completion, among others. To collect data, we adopt the methodology of action research, qualitative approach and descriptive, and the investigative technique of participant observation. The challenges for the program "Pedagogical Wheel" considering the contributions of pedagogy and didactics, is that from the reading of texts, discussions, socialization experiences, transformations of teacher practice "transmitters" to take effect, by inserting the process of change. As limitations, the ingrained culture model that reproduces and maintains itself, presents itself as a factor of resistance to the participation of the people, and thus a challenge to be faced.

Keywords: Curriculum and Pedagogy. Legal Education. Wheel Kit.

Introdução

A Didática é uma disciplina importante nos cursos de formação de professores das Instituições de Ensino Superior. É uma exigência para que professores detenham habilidades e competências adequadas ao ensino. Ademais, os alunos têm expressado a relevância do conhecimento didático pedagógico dos seus professores, em sala de aula, como parte da competência docente. Mas e os professores que atuam nos cursos de bacharelados que não tiveram tal formação para o exercício da docência, já que a maioria dos professores dos cursos de Direito são advogados, juízes, promotores?

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, em seu artigo 66, estabelece que o docente seja preparado nos cursos de pós-graduação. A formação desses professores, prioritariamente, a sua certificação em cursos de mestrado e doutorado *stricto sensu*. Entretanto, de modo especial em algumas áreas, como o Direito, a ausência ou a precariedade na formação pedagógica dos docentes é evidente. As questões didáticas e pedagógicas seriam suficientes apenas com um simples módulo, de carga horária limitada? Quais seriam as contribuições da Pedagogia e da Didática em um processo de formação continuada para professores do curso de Direito?

Mediante tais questionamentos, o presente estudo tem como finalidade discutir o papel da Pedagogia e da Didática, além de descrever e refletir sobre a trajetória do processo de implantação do programa de formação continuada denominado “Roda Pedagógica”, junto ao corpo docente do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz.

A Roda Pedagógica, metodologia bastante utilizada nos processos de leitura e intervenção metodológica e didática, consiste em um método de participação coletiva em debates acerca de uma temática, através da criação de espaços de diálogo nos quais os sujeitos possam se expressar e, em especial, escutar os outros e a si mesmos. Seu principal objetivo é motivar os professores a conquistar sua autonomia por meio da problematização, da socialização de saberes e da reflexão voltada para a ação que contribua com a aprendizagem dos alunos, envolvendo, portanto, um conjunto de trocas de experiências, conversas, discussões e da divulgação de conhecimentos entre os participantes.

O programa apresenta-se como uma ferramenta pedagógica bastante significativa dos professores do curso de Direito para desenvolverem as atividades coletivas fundando um espaço de trocas de experiências entre os participantes. A introdução da metodologia nos procedimentos de ensino decorreu do fato de termos reconhecido que pode revelar-se como facilitadora da práxis que envolve o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os conteúdos objetos da Roda Pedagógica, podemos destacar:

- a) a interdisciplinaridade e sua importância no ensino jurídico;
- b) método de ensino e método de pesquisa: diferenças e aproximações;
- c) fundamentos e aplicações dos métodos e das técnicas de ensino;
- d) recursos didáticos;
- e) fundamentos e aplicações das técnicas e instrumentos de avaliação;
- f) a pesquisa como ferramenta pedagógica e estrutura do projeto de pesquisa;
- g) o papel do professor orientador nos trabalhos de conclusão de curso.

Pensado para ter duração permanente, a metodologia adotada nesse programa é a pesquisa-ação, cujo objetivo principal é propiciar a mudança em uma prática ou em um contexto, tendo os sujeitos participantes extrema importância para a pesquisa.

Segundo o estudo desenvolvido por Maria Amélia Santoro Franco (2005, p. 485-486), os recentes trabalhos de pesquisa-ação, no Brasil, tipificam-na com, pelo menos, três designações, quais sejam colaborativa, crítica e estratégica, distinguidas entre si por seus respectivos conceitos. A pesquisa-ação colaborativa ocorre quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, cuja função é fazer parte e dotar de caráter científico um processo de mudança desencadeado anteriormente pelos

membros do grupo. A pesquisa-ação crítica acontece quando essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, resultando de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por uma reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas.

Por fim, a pesquisa-ação estratégica dá-se quando, ao contrário do que sucede na crítica, a transformação é previamente planejada sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanha os efeitos e avalia os resultados de sua aplicação.

A autora notifica que a pesquisa-ação crítica, metodologia aqui adotada para o desenvolvimento de nossos estudos, rejeita as noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade e deve pressupor a exposição de valores pessoais e práticos. Isso é devido, em parte, por não visar apenas compreender ou descrever o mundo da prática, mas sim transformá-lo. A estudiosa testifica que a condição para uma pesquisa-ação adquirir o perfil crítico é o pesquisador mergulhar na práxis do grupo social em estudo, do qual extraia as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam suas práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo. Instaure-se, pois, no contexto do trabalho investigativo, um processo de reflexão-ação no grupo, havendo uma imprevisibilidade quanto às estratégias a serem utilizadas. Sendo assim, na perspectiva de análise da estudiosa, uma pesquisa-ação embasada nos pressupostos positivistas é acentuadamente contrária àquela, a crítica, na qual se considera a voz do sujeito, a perspectiva da qual ele fala, o sentido do que fala e não apenas se registra essa voz para, posteriormente, torná-la objeto de interpretação do pesquisador: a voz do sujeito faz parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se realiza por meio das etapas de um método; antes, organiza-se pelas situações relevantes que emergem do processo. Ainda com base nas avaliações de Franco, cremos que disso advém a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, na qual o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. E é também por isso que tal metodologia assume um caráter emancipatório, pois, mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter a oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas às mudanças, ao novo e reorganizam sua autoconcepção de sujeitos históricos (2005, p. 486).

O caminho considerado mais coerente a fim de contemplar os objetivos deste estudo sugere a utilização da abordagem qualitativa. Na compreensão de Richardson (2011, p.90-91) a pesquisa qualitativa se caracteriza como tentativa de compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da

produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos. Revela as convicções dos entrevistados comum da etnografia, observação participante, pesquisa-ação, e os vários outros tipos de pesquisa qualitativa. Assim, acredita-se que o pesquisador tem tudo para aprender da experiência das pessoas que entrevista.

Além disso, o estudo fundamenta-se na fenomenologia, enquanto corrente do pensamento que segundo Triviños (1987) possibilita a flexibilidade na interpretação dos fenômenos, com vistas a reformular, criar ou substituir indicativos de acordo com os resultados. Na concepção fenomenológica da pesquisa qualitativa, a preocupação fundamental é com a caracterização do fenômeno, com as formas que apresenta e com as variações, já que o seu principal objetivo é a descrição. O método fenomenológico preocupa-se com a descrição direta da experiência tal como ela é. A realidade é construída socialmente e entendida como o compreendido, o interpretado, o comunicado. Então, a realidade não é única: existem tantas quantas forem as suas interpretações e comunicações. O sujeito/ator é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento. O método fenomenológico questiona o conhecimento, coloca entre parênteses crenças e proposições sobre o mundo natural, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicitá-las.

Em nosso trabalho, recorreremos à técnica investigativa da observação participante, ligada à tradição da Fenomenologia (MARTINS, 1984, p. 75-77). Nesse contexto, a presença imediata do pesquisador permite-lhe investigar e descrever, a partir das percepções dos sujeitos pesquisados e no momento mesmo em que ocorrem, os fenômenos, as imagens, as palavras ou emoções desveladas pelo diálogo entre o sujeito e seu mundo, que, aliás, inclui outros sujeitos. Então, o pesquisador, fundando uma dimensão de intersubjetividade, pode interpretar e compreender os significados na construção da essência do mundo.

Podemos, então, dizer que nossa escolha pela ciência fenomenológica está mais ligada ao fato de a essência do fenômeno estudado, das relações e dos papéis de professor e aluno serem muito importantes, uma vez que, como afirma Rezende (1990, p. 14), “[...] a intenção pedagógica só pode ser vivida como uma experiência de encontro entre o educador e o educando [...]” e destes com o mundo, dialogicamente. Ressaltemos, ademais, que, no âmbito da Fenomenologia, há que se buscar assumir uma postura diante das circunstâncias e percepções abordadas, a qual certamente sofre interferências, dentre outras, das acepções históricas, sociológicas, políticas, ontológicas, discursivas, simbólicas.

A questão norteadora do estudo é: Quais seriam as contribuições da Pedagogia e da Didática em um processo de formação continuada “Roda Pedagógica” para professores do curso de Direito? Quanto aos objetivos da pesquisa, é construir e desenvolver no coletivo de

professores do curso de Direito da FCARP uma pedagogia para o ensino jurídico considerando as contribuições da didática através da pesquisa-ação articulada à fenomenologia.

Nesse sentido, se discute as possíveis contribuições da Pedagogia e da Didática, descrever e refletir sobre a experiência vivenciada com a implantação e desenvolvimento do programa “Roda Pedagógica”, no curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz, no período letivo de 2012-2013, assim como os desafios enfrentados neste percurso, como professora e coordenadora do curso.

Como limitações, a cultura enraizada do modelo que se reproduz e se mantém, apresenta-se como fator de resistência à participação das pessoas, sendo assim um desafio a ser enfrentado.

1 Pedagogia e ensino jurídico

Quais as contribuições da pedagogia e da didática para o ensino jurídico? O objetivo inicial é apresentar algumas reflexões teóricas e práticas, referentes ao papel da Pedagogia na formação continuada dos professores do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP), através do programa “Roda Pedagógica”.

A maioria dos cursos jurídicos no Brasil mantém seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional (OLIVEIRA; ADEODATO, 1996, p. 12).

Por ser um dos cursos superiores pioneiros no Brasil, há, ainda, a presença forte da tradição, da dogmática jurídica e dos rituais acadêmicos, que acabam por dificultar a possibilidade de transformação do modelo de ensino presente. Nesta tradição aparecem embutidas marcas de opressão, de poder, nas relações.

A opressão está em tudo: distância docente, frieza calculista dos olhares, tapetes vermelhos, rituais acadêmicos pomposos e formais, impermeabilidade das congregações ou conselhos acadêmicos, verticalidade das estruturas burocráticas, na feição sisuda do magistrado-professor que adentra a sala de aula sem desvestirse do cargo, na falta de transparência das políticas das coordenadorias, na massividade impessoal das salas lotadas de pessoas cujas esperanças de ascensão social se depositam sobre o sonho de serem igualmente autoridades, reproduzindo o *status quo*, em um país onde só se respeita a autoridade do título ou do cargo (BITTAR, 2006, p. 28-29).

A Faculdade Católica Rainha da Paz (FCARP) é uma instituição particular, séria, renomada regionalmente e que investe na formação dos seus professores, principalmente, para aqueles que atuam no curso de bacharelado em Direito.

No ano de 2010, a FCARP ofertou ao corpo docente um curso de especialização em metodologia do ensino superior, bem como promoveu palestras que se estenderam à equipe pedagógica, estimulando a interação entre ambas as categorias profissionais. Além disso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Direito é sempre debatido nas reuniões, no Núcleo Docente Estruturante (NDE) ou e em outros espaços propícios a discussões dessa natureza. Ainda, a coordenação do curso mantém-se aberta à recepção de sugestões e críticas concernentes à matriz curricular, bem como se apresenta flexível até mesmo à efetivação de modificações nesse plano.

Apesar de todo esse real investimento no processo formativo, por alguma razão esses mesmos professores não são tocados pelo que lhes é disponibilizado. Em suas falas, percebemos claramente que os educadores continuam sendo alimentados pela concepção de que o professor é superior ao aluno, é o detentor do conhecimento teórico. Ademais, seus posicionamentos revelam abertamente a inexistência de reflexão sobre as próprias práticas e a desvalorização do saber pedagógico, visto como “ilusão e sonho do pessoal da educação”.

Essa depreciação, talvez por desconhecerem o real significado do saber pedagógico, é tão marcante que cria uma barreira difícil de ser ultrapassada, materializada, entre outros, pelo argumento de que há um grande distanciamento entre o proposto pela Pedagogia e dois dos principais objetivos finais do curso de Direito, quais sejam o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e os concursos públicos. Nessa direção, costumam indagar tanto professores quanto alunos: “Ora, para que, então, repensar a metodologia de ensino, a avaliação, o papel do aluno e do professor, se, no final, o que importa é ser capaz de memorizar os códigos e manuais cobrados nessas ocasiões?”- Portanto, entendemos que, apesar de não ser essa uma característica apenas do curso de Direito, é uma inovação a inserção de tal preocupação nesse curso, através da “Roda Pedagógica”.

Consideramos ser pertinente destacar que António Nóvoa (2000, p.131-133) alerta-nos sobre a necessidade de os professores, em nosso caso, aqueles que atuam no ensino universitário, desenvolverem relações pedagógicas de naturezas muito distintas das que hoje praticam. Isso, por sua vez, os obrigará a mudar boa parte da imagem que possuem da própria profissão; a se atualizar; a criar dispositivos de atendimento aos alunos; a participar de grupos de trabalho e de reflexão; a promover a integração dos jovens em equipes científicas etc. Prosseguindo em suas análises, o autor avalia que será essa a primeira mudança geral a se efetivar na universidade que busca transformar a função docente no contexto universitário, acrescentando que isso não decorrerá em maior grau da iniciativa dos professores, mas principalmente da adoção de novas formas de desenvolvimento do trabalho universitário, ou

seja, da própria lógica de funcionamento das universidades. A questão da formação docente não possui um caráter puramente pedagógico ou metodológico, tanto que, para resolvê-la, não basta simplesmente ensinar a um professor meia dúzia de técnicas pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto educacional. Na verdade, isso é um problema muito mais abrangente e evoca uma nova configuração do equilíbrio entre as funções tradicionais da instituição: o ensino e a investigação. Na contemporaneidade, as realidades constantes desses dois componentes educacionais são muito diferentes das que se apresentavam num passado recente. Entretanto, muitos professores universitários continuam a fazer de conta que nada mudou. Em face dessa constatação e com nosso olhar voltado para a transformação desse quadro, defendemos que, quando o professor deslocar sua atenção exclusivamente dos “saberes que ensina” para as pessoas a quem esses “saberes vão ser ensinados”, então lhe parecerá imperioso refletir sobre o sentido do trabalho que realiza. Somemos a esse ponto de vista a necessidade de essa reflexão possuir, simultaneamente, uma dimensão individual (autorreflexão) e uma dimensão coletiva (reflexão partilhada), de sorte a conduzir, dentro das universidades, a formação de grupos de reflexão pedagógica que pouco a pouco estabeleçam rotinas de debates, de supervisão, de formação interpares.

Para finalizar suas ponderações, Nóvoa ressalta que esse fazer reflexivo aconteça mediante a instauração de discussões entre grupos, cujos frutos sejam partilhados no interior dos estabelecimentos de ensino superior. Ademais, aponta que as ações docentes executadas nesse âmbito envolvam as novas demandas e os desafios da profissão em face das mudanças nessas instituições, na relação com o conhecimento, decorrentes da heterogeneidade crescente e da tendência à diversidade de interesses. Nessa perspectiva, torna-se fundamental repensar o sentido das “aulas” a partir dos processos de acompanhamento dos alunos, mediante os mecanismos de orientação e tutoria, de aconselhamento e integração dos estudantes em grupos de pesquisa. Será esse conjunto de atividades pedagógicas e científicas - e não as “aulas” propriamente ditas - que definirá a universidade do futuro.

A discussão de uma metodologia que supere essas mazelas; que privilegie a construção crítica do conhecimento jurídico é nossa preocupação. Diante disso, qual é a postura que nós, docentes, tomamos? Há efetivamente uma reflexão sobre os motivos desses fracassos? Há autocrítica daquilo que se passa em sala de aula? Serão os educandos os culpados? Será que a metodologia utilizada na construção do conhecimento jurídico é compatível com a nossa realidade? Não temos ainda respostas para todas essas perguntas, mas desejamos nos lançar ao desafio de construir juntos uma proposta para uma docência jurídica

na tentativa da construção do conhecimento de forma democrática e emancipatória, possibilitada por um ambiente onde o diálogo e a criticidade estejam sempre presentes.

Se é verdade que o processo educacional consolida e reforça os processos de dominação atuantes na sociedade, na medida em que os seus são mecanismos que reproduzem, sem reelaboração, as referências ideológicas e as relações sociais, constata-se, no entanto, também que, contraditoriamente, a educação atua no sentido de criticar e superar esses conteúdos ideológicos e, conseqüentemente, de atuar na linha da resistência à dominação e da transformação da sociedade, contribuindo para o estabelecimento de relações político-sociais com menor força de opressão. Ela pode, portanto, se constituir também como prática social transformadora. Assim, se de um lado, a educação contribui para a reprodução da sociedade mediante a produção, a sistematização e a divulgação de uma ideologia, ela pode igualmente contribuir para a transformação da mesma sociedade, mediante a produção, a sistematização e a divulgação de uma contraideologia. Ela pode proceder a uma crítica da ideologia vigente, desmascarando-a, denunciando seus compromissos com os interesses dos grupos dominantes no interior da sociedade e gerando assim uma nova consciência social entre os sujeitos. Evidentemente, isto vai depender, em grande parte, do esclarecimento crítico dos agentes educacionais e de seu compromisso político no contexto histórico em que se encontram (SEVERINO, 2012, p. 15).

O professor da área jurídica possui, em seu perfil mais genérico, uma série de deficiências com relação aos profissionais da educação de outras áreas: falta de didática de ensino; escasso preparo metodológico; desconhecimento da legislação que rege o setor; pouco compromisso educacional; distante compreensão da lógica dos procedimentos educacionais, tornando o espaço acadêmico um espaço regido pelas mesmas regras do exercício das profissões jurídicas; deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; insatisfatória visão de sistema do direito, que é tratado mais no caso a caso e na dimensão dos fatos e ocorrências quotidianas; indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição de ensino à qual se vincula; escasso compromisso com os planos de ensino e com o programa de conteúdos programáticos; inabilidade para a formulação de projetos pedagógicos (BITTAR, 2001.)

A formação de docentes para o ensino superior no Brasil não está regulamentada sob forma de um curso específico como nos outros níveis de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, diz que esse docente seja preparado nos cursos de pós-graduação: Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. No

entanto, a exigência legal de que todas as instâncias de ensino superior tenham no mínimo de um terço do corpo docente, pelo menos, com tal titulação acadêmica (Art. 52.) as faculdades de Direito encontram dificuldades de cumprir tal percentual de títulos no seu quadro docente.

Especial atenção deve ser dada às decisões das Comissões do Senado Federal, que aprovaram o Projeto de Lei do Senado nº 706, de 2007, que altera o art. 52 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para exigir, nas universidades, porcentagens específicas mínimas para doutores, mestres e docentes com regimes de trabalho em tempo integral. Eis um quadro demonstrativo da redação atual e a proposta do Senado:

Redação atual: Lei nº 9.394, de 1996, art. 52	Proposta de alteração: Lei nº 9.394, de 1996, art. 52
I. produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;	I. (Sem alteração)
II. um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;	II. um quarto do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de doutorado;
	III. metade do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
III. um terço do corpo docente em regime de tempo integral.	IV. dois quintos dos docentes com regime de trabalho em tempo integral.

Fonte: Celso Frauches (17/09/2012) ABMES – Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior

Apesar do projeto lei acima apresentado, apenas seja aplicado às universidades, nos remete a alguns questionamentos: Onde estariam os mestres e doutores para atender a nova redação da lei? E quanto às políticas públicas de capacitação docente para a educação superior e de financiamento dos programas de pós-graduação, em níveis de mestrado e doutorado, especialmente para a região Centro-Oeste brasileira?

Recorremos aos dados atualizados da Capes³ sobre a distribuição dos cursos e programas de mestrado e doutorado pelas regiões brasileiras, e constatamos o seguinte: as regiões Sul e Sudeste abrigam 70% dos programas e cursos de mestrado e doutorado, contra 30% para as demais regiões. A região Norte é a mais carente, com 4,5% desses cursos e programas, seguida da Centro-Oeste.

Em Mato Grosso, para a área do Direito, cabe apenas à Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) a oferta de um programa de mestrado “Direito Agroambiental”, homologado

³ Disponível em:

<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarGrandeArea>. Acesso em 8/2/2013.

pelo CNE (Port. MEC 1045, de 18/08/10). Quanto ao curso de doutorado para a área do Direito, não existe oferta.

O quadro docente do curso de Direito da FCARP conta com doze professores especialistas e quatro mestres. Destes, apenas três têm a docência como profissão exclusiva. Ao analisar as disciplinas dos currículos da especialização, é mínima a carga horária de metodologia de ensino e principalmente com a pesquisa. Assim, o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de troca de experiências com colegas mais “experientes”, ou que conforme manifestam, com aqueles que tem “didática”. Outros reproduzem o modelo de aula de seus professores. Com isto, os professores tem se preocupado em “transmitir conhecimentos”. Muitos desses professores acreditam que basta ser um bom profissional numa das áreas de atuação do direito para estar credenciado a ser professor, quando sabemos que a prática docente exige uma constante formação na seara pedagógica.

Os professores na sua maioria possuem um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, especialmente no campo da didática. O que trata a Pedagogia e a Didática?

Segundo Pimenta (2011, p. 66) a pedagogia “é uma ciência sobre a atividade transformadora da realidade educativa, atividade que é teórico-prática (práxis). Desse modo, a Pedagogia tem sua origem, cria-se, inventa-se e se renova na relação teoria-prática da educação como ação educativa. Ela é uma ciência *da e para* a educação”.

A Pedagogia enquanto campo teórico da prática educacional que não se restringe à didática da sala de aula nos espaços escolares, mas está presente nas ações educativas da sociedade em geral, possibilita que as instituições e os profissionais se apropriem da cultura pedagógica para compreender e alargar a sua visão das situações concretas nas quais se realizam seu trabalho, para nelas imprimir a direção de sentido, a orientação sociopolítica que valorizam, a fim de transformar a realidade. O campo didático é o ensino, atividade de transformar a educação difusa que ocorre na sociedade em conteúdos formativos. A Didática é uma das áreas da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, as condições e os modos da realizar a educação mediante o ensino, constituindo-se como teoria do ensino. Não para criar regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar a compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão. E, quem sabe, com eles aprender, encontrar respostas, criar novos entendimentos de como proceder no campo profissional dos professores. A Didática possibilita que os professores das áreas específicas “pedagogizem” as ciências, as artes, a filosofia. Isto é,

convertam-na em matérias de ensino, instituindo os parâmetros pedagógicos (da teoria da educação) e didáticos (da teoria de ensino) na docência das disciplinas articulando-os aos elementos lógico-científicos dos conhecimentos próprios de cada área (PIMENTA, 2011, p. 66-67).

Por fim, reafirmando que a educação como prática social é fenômeno complexo, histórico, situado, que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza, entendemos que seu estudo não se esgota em uma única ciência, a Pedagogia, mas necessita do aporte de outras ciências, como a sociologia, a psicologia, filosofia, entre outras, entretanto, enquanto essas ciências abordam o fenômeno educativo na perspectiva dos conceitos e em métodos de investigação que lhes são próprios, a Pedagogia postula o educativo propriamente dito. Seu campo compreende as ações educativas e seus agentes contextualizados, tais como, o aluno como sujeito do processo de socialização e de aprendizagem; os agentes de formação; as escolas e os professores; as situações concretas em que se dão os processos formativos, entre eles, o ensino; o saber como objeto de produção e constituição do humano; o contexto socioinstitucional das instituições. Em síntese, o objetivo do pedagógico se configura na relação entre os elementos da prática educativa: o sujeito que se educa, o educar, o saber e os contextos em que ocorre (LIBÂNEO, 2008, p. 30).

No entendimento de Pimenta (2011, p. 71-72) nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento; dos saberes didáticos; dos saberes da experiência do sujeito professor. Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revelando-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. Daí a importância da pesquisa sobre o ensino na formação de professores. São as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes. Como o ensino ocorre em contextos sociais específicos, tais como aulas, os sistemas de ensino, é preciso conhecer essa prática, estabelecer os nexos e as relações entre esses contextos, interpretá-los à luz da teoria da educação e do ensino e propor novas formas, maneiras, modos de ensinar. A atividade de ensinar dos professores constitui o cerne da ressignificação da Didática e da profissão docente.

A profissão de professor, como as outras, emerge de dado momento histórico, como resposta a necessidades apresentadas pelas sociedades.

A pedagogia é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidade da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa (LIBÂNEO, 2008, p. 22).

O destaque da didática se apresenta como possibilidade para uma educação reflexiva e implementação das relações no espaço do saber-fazer. O ensino é um fenômeno complexo e prática social entre sujeitos, é modificado constantemente, fruto das relações entre os diferentes atores e do contexto sócio-histórico no que estão situados.

Nas atividades da “Roda Pedagógica” os professores em seus depoimentos destacaram a importância da Pedagogia e da Didática como oportunidade de inovação da prática docente, contribuindo para o favorecimento de uma postura crítica em relação ao fazer pedagógico. Já não seria apenas a aula expositiva o único meio da concretização do ensino. Observamos também pelos relatos dos professores, que a Didática poderá contribuir em responder os desafios do atual contexto das tecnologias, requer um professor que atenda aos anseios dos seus alunos, principalmente nas relações professor-aluno, favorecendo o desenvolvimento da habilidade de pensar criticamente e de aprender a ser, a conviver, com as experiências e os pares, estes são aspectos que a Didática, entendida em seu caráter pedagógico e não meramente instrumental, pode favorecer no processo de formação das pessoas.

Assim, podemos observar que a Pedagogia como ciência da prática da educação, é, ao mesmo tempo, constituída pelo fenômeno que estuda e o constitui. Sua re-significação epistemológica se dá à medida que toma a prática dos educadores como referência e para a qual significa. O seu objeto/problema é a educação como prática social. Daí seu caráter específico que a diferencia das demais: o de uma ciência da prática, parte da prática e a ela se dirige. A problemática educativa e sua superação constitui o ponto de referência para a investigação. Assim, a educação como objeto de investigação da Pedagogia, é um objeto inconcluso, histórico, que constitui o sujeito que o investiga e é por ele constituído. E isso se dará dialeticamente, no seu movimento, nas suas diferentes manifestações como prática social, nas suas contradições, nos seus diferentes significados, nas suas diferentes direções, usos e finalidades. A Pedagogia, por si, não modifica a educação, pois ela ocorre na ação. Compete-lhe alargar os conhecimentos que os educadores têm de sua ação sobre a própria ação de educar, nos contextos em que se situa. Por isso, serão significativas se tomarem intencionalmente a ação como objeto de estudo. Já a Didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino (PIMENTA, 2000, p. 70-71).

O programa “Roda Pedagógica” é um espaço coletivo fundado para se pensar o ensino jurídico com vistas à construção de novos saberes e novas práticas, superando o quadro atual da prática docente no curso de Direito. Os desafios postos nessa metodologia, considerando-se as contribuições da Pedagogia e da Didática, são a efetivação do plano que envolve a prática de leitura de textos, as discussões, a socialização das experiências, as transformações

da práxis dos professores “transmissores” inseridos no processo de mudança. Daí a importância de conhecimentos teóricos e práticos, subsídios para a construção de um novo saber-fazer, que resgate a educação como alternativa humanizadora de professores e alunos, numa perspectiva crítica e transformadora.

2 Roda pedagógica e as contribuições para a prática pedagógica do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz

No cenário atual da educação brasileira são evidentes as deficiências do sistema educacional do país, as quais vêm se agravando com o passar dos anos. A informação de que, pontualmente, a Educação Superior, sobretudo os cursos de graduação, está em crise é recorrente. A má qualidade do ensino, em todos os níveis, e as possíveis medidas para solucionar o problema são temas constantes dos discursos e debates políticos. Além disso, a motivação para a criação do extenso acervo normativo e de novos instrumentos de avaliação nesse âmbito, embora necessária, é insuficiente para imprimir mudanças significativas à realidade.

Inscrito nessa situação, o ensino jurídico apresenta padrões de qualidade muito aquém do ideal se tomarmos por parâmetro as avaliações dos resultados insatisfatórios, dos exames da OAB, publicadas periodicamente pelo Conselho Federal dessa entidade. O alto índice de reprovações nesse exame evidencia a tão propagada crise do ensino jurídico e, conseqüentemente, a frágil formação dos novos bacharéis, em que pese a carreira jurídica continuar sendo alvo de grande interesse, levando ao crescimento da oferta de novos cursos.

Outro instrumento de avaliação utilizado para mensurar o padrão de qualidade do ensino é o (ENADE), componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), coordenado e supervisionado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), órgão colegiado vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Dedicando-se a analisar o assunto, Martinez (2003) verifica que, historicamente, o ensino jurídico foi construído sobre a matriz do modelo Liberal e a partir da cristalização desse modelo, baseado na adoção de currículos privatistas e de metodologias pedagógicas tradicionais, motivo pelo qual poucas mudanças ocorreram na evolução histórica dos cursos de Direito.

Também se voltando para o estudo do tema, José Wilson Ferreira Sobrinho (1997, p. 36) as muitas questões que contribuem para a baixa qualidade do ensino, as quais possuem teor intrínseco e teor extrínseco. Constituem o primeiro caso questões como a escassez de recursos, as deficitárias políticas salariais, a perda de prestígio social do professor

universitário, a falta de condições de trabalho e a concentração do poder universitário. Por outro lado, compõem as questões de natureza intrínseca aspectos como o perfil dos professores do ensino jurídico, que, segundo o teórico, são, na verdade, improvisadores ou professores em tempo parcial, valorizando mais as atividades profissionais exercidas fora da universidade; a metodologia utilizada em sala de aula, com predominância de aulas expositivas e da falta de diálogo; a ausência de atualização do docente, que repete os conteúdos de forma irrefletida, sem considerar se o contexto no qual se inscrevem, seu formato e apresentação estética encontram-se superados; os critérios de avaliação adotados; o currículo; o PPP, entre outras. É, pois, inquietante o nível da formação inicial e continuada dos professores que atuam na Educação Superior, o que, no entanto, pode ou não refletir na qualidade do ensino. Nesse sentido, o diagnóstico apresentado por Ferreira Sobrinho mantém-se atual, mesmo decorridos mais de quinze anos de seu registro. Dados revelados na pesquisa de Mamedes e Silva (2011), realizada com os alunos do 8º e 10º semestres do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz, em 2011, apontam que 90% (noventa por cento) dos professores utilizavam como técnicas de ensino as aulas expositivas, seguidas de debates esporádicos, destacando que poucas eram as disciplinas nas quais os alunos levantavam questões problemáticas, porque não eram motivados para tal.

Em face dessas inquietações, que vivenciamos ao atuar na docência e na coordenação do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz, fomos sensibilizadas para a construção de uma proposta cujas ações convergissem para a mudança do quadro problemático. O projeto envolveu a Coordenação do curso, professores e alunos para repensar das práticas pedagógicas, o que, dentre outras medidas, culminou, em 2011 com a criação do Núcleo de Pesquisa e Estudos em Direito⁴ (NUPEDI) e em 2012, da “Roda Pedagógica”⁵ e do Exame Interdisciplinar Anual Unificado⁶.

⁴ Objetiva a iniciação à prática da pesquisa jurídica, visando ao desenvolvimento de pesquisas no campo jurídico, com a criação de grupos de pesquisa, com a participação de acadêmicos, egressos e docentes do curso de Direito, inseridos em uma das linhas de pesquisa (Direito, Memória e Cultura Brasileira; Direitos Humanos e desenvolvimento sustentável; Políticas públicas e participação social na concretização dos Direitos Humanos; Acesso a justiça numa perspectiva dos direitos difusos e coletivos), contribuindo no desenvolvimento da formação jurídico-acadêmica dos estudantes de Direito, por meio da promoção da pesquisa, além de promover a interdisciplinaridade. Esta é uma maneira de atingir a integração entre as disciplinas e os diversos saberes das diferentes áreas do conhecimento. Objetiva a articulação dos projetos de pesquisa científica e extensão de forma a integrar o curso de Direito à sociedade civil e à comunidade jurídica, assim como, contribuir para com o fortalecimento do trabalho acadêmico em torno do eixo Direitos Humanos, Educação e Políticas Públicas. Os objetivos gerais da linha de pesquisa é fomentar o estudo para a pesquisa e o debate acadêmico, por meio da interação entre estudantes e professores, com o intuito de divulgar a pesquisa científica na área de estudos escolhida, criando um espaço para troca de experiências entre os interessados e sedimentando um canal comunicativo com a sociedade. O grupo delimitou uma proposta inicial de estudos procurando dialogar com as ideias de Educação em Direitos Humanos sob a ótica dos ensinamentos de Paulo Freire, Maria Victoria

Martinez (2003) aponta que as mudanças qualitativas, ao desconsiderarem o ponto principal do processo de produção do ensino, a sala de aula, não incidiram no centro da crise histórica, configurada pelo afastamento da academia do contexto da realidade social. Enquanto o NUPEDI e o Exame Interdisciplinar Anual Unificado têm como protagonistas diretos os discentes, a “Roda Pedagógica” concentra seu foco no professor, sendo a melhoria do seu desempenho na sala de aula um dos objetivos definidos para a proposta.

A “Roda Pedagógica” foi pensada para adentrar a sala de aula como um programa de formação continuada para os professores do curso de Direito da FCARP de Araputanga, considerando-se que, em regra, os profissionais e, conseqüentemente, os professores que atuam na área, por força de sua formação técnica, não possuem uma formação pedagógica, que contribuiria para a prática docente, sendo evidente a necessidade de um sistema que incentive a reflexão acerca do papel do professor e propicie o contínuo aperfeiçoamento de sua formação.

Moran (2008) é enfático ao afirmar que as mudanças no setor educacional dependem da gestão institucional e de mudanças individuais, da adoção de atitudes diferentes diante da profissão e da carreira seguida. O desenvolvimento dessas atitudes depende do perfil profissional de cada indivíduo, e normalmente se caracterizam em automotivados e desmotivados. Quanto a essa observação, o pesquisador distingue quatro categorias de posturas profissionais:

- a) indiferente – envolve aqueles que não mudam simplesmente por desconhecerem que a mudança está acontecendo;
- b) previsível – refere-se àqueles que aprendem o modelo e tendem a repeti-lo permanentemente;
- c) proativo – diz respeito àqueles que buscam soluções alternativas e novas tecnologias e a implantação de mudanças;

Benevides, Boaventura Santos, além de uma contribuição do professor Celestino Alves da Silva Júnior na possibilidade de construção de uma Pedagogia para o Direito.

⁵ Este projeto tem como objetivos: refletir sobre os desafios da prática docente no curso de Direito frente às exigências da sociedade contemporânea; compreender os componentes do processo de ensino-aprendizagem - aluno, professor e conhecimento - a partir da concepção do papel do professor mediador; apresentar a “pesquisa” como ferramenta pedagógica ao trabalho docente; socializar experiências de sala de aula; elaborar plano de trabalho interdisciplinar, entre outros.

⁶ Este projeto consiste numa avaliação anual aplicada a todos os alunos do curso, a partir do 2º ano, abrangendo todo o conteúdo programático das disciplinas cursadas nos períodos anteriores. Tem por objetivos: aferir o desempenho dos acadêmicos em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do curso; avaliar a eficácia e efetividade dos conteúdos programáticos das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, possibilitando sua constante atualização; avaliar a eficácia e efetividade do ensino e aprendizagem, servindo como parâmetro para revisão das metodologias aplicadas e contribuir para o melhor preparo dos acadêmicos para as provas exigidas para seu ingresso nas carreiras jurídicas.

d) acomodado – liga-se àqueles que não assumem o compromisso com a mudança e resistem às propostas nesta direção.

Outro fator a ser levado em conta é o inter-relacionamento professor-aluno, já que a sociedade passa por profundas transformações nos âmbitos sociopolítico e econômico que desencadeiam comportamentos diferenciados em seus membros durante a construção/desconstrução/reconstrução do saber. Com isso, percebe-se a necessidade de permanente atualização, permitindo que o professor não fique preso a conteúdos desinteressantes.

Os recursos técnicos utilizados em sala de aula são um ponto relevante no processo educacional, mas não são bastantes para garantir a absorção e o aprofundamento em temas específicos e gerais. Deve-se, por isso, atentar também para os critérios de avaliação dos quais se servem os professores para mensurar o nível de apreensão do conhecimento apresentado e debatido em sala de aula, sabendo-se que todos os envolvidos devem ter clareza sobre tal procedimento, e o processo avaliativo deve contemplar quesitos técnicos, relacionais e de desempenho.

Essas observações apontam para a necessidade de uma formação continuada que proporcione ao professor novos conhecimentos e estimule-o a buscar permanentemente por atualização. Sobre esse aspecto, Lampert (1998, p. 24) advoga que “[...] a prática deve ser o centro da formação do professor, permitindo interpretar, reinterpretar e sistematizar a experiência.” Achamos importante salientar, neste momento, que o docente poderá obter maior sucesso nas metodologias aplicadas em sala de aula se ele tiver vivenciado experiências na área e se conseguir apresentar e implementar propostas diferenciadas ao longo do curso, além de intercambiar certos procedimentos com seus pares.

Focalizemos, entretanto, um problema comumente enfrentado pelas universidades, representado pelo fato de o professor interessado em um processo de formação continuada acabar buscando uma atualização voltada exclusivamente à satisfação de interesses individuais, deixando de lado programas que abracem os interesses institucionais. Dessa forma, a formação continuada não pode, em momento algum, deixar de contemplar como ponto de partida os interesses pessoais dos docentes e como meta os interesses institucionais das IES.

Logo, apontemos alguns enfoques que essa formação deve preservar, dentre os quais a atualização do conhecimento na área de atuação do profissional, o envolvimento com outras áreas do saber, o aprimoramento das técnicas pedagógicas de ensino e as necessidades do curso e da instituição. Deve, também, ser revestida de caráter inovador, fugindo do

tradicional, tendo a prática como alvo central, sem deixar de preservar as experiências dos envolvidos.

O que um professor deve ser capaz de fazer? Segundo Perrenoud *et al* (2001, p.12) admite que a partir de diversos modelos, um profissional professor deve ser capaz de:

- analisar situações complexas tomando como referência diversas formas de leitura;
- optar de maneira rápida e refletida por estratégias adaptadas aos objetivos e às exigências éticas;
- escolher entre uma ampla gama de conhecimentos, técnicas e instrumentos, os meios mais adequados, estruturando-os na forma de um dispositivo;
- adaptar rapidamente seus projetos em função da experiência;
- analisar de maneira crítica suas ações e seus resultados;
- enfim aprender, por meio dessa avaliação contínua, ao longo de toda a sua carreira.

Essas são algumas competências que o professor deve dominar, o que não é suficiente para explicar a interação entre professores e alunos. Permite apenas uma abordagem. O profissionalismo de um professor caracteriza-se não apenas pelo domínio de conhecimentos profissionais diversos (conhecimentos ensinados, modos de análise das situações, conhecimentos relativos aos procedimentos de ensino, etc), mas também por esquemas de percepção, de análise, de decisão, de planejamento, de avaliação e outros, que lhe permitam mobilizar os seus conhecimentos em uma determinada situação (PERRENOUD, 2001). É preciso acrescentar a isso as posturas necessárias à profissão, tais como convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional.

Não é simples formar professores para que eles adquiram e desenvolvam competências profissionais, principalmente se desejamos que as práticas de formação sejam fundamentadas e refletidas. Nesse sentido, é importante que as universidades proponham uma formação realizada numa perspectiva que integre duas dimensões, quais sejam programas e atividades de formação, que devem ser interessantes e, ao mesmo tempo, implicar em benefícios para os professores relativamente ao reconhecimento institucional (ZABALZA, 2003, p. 151).

Como bem nos ensina Zabalza (2003, p. 156), não adianta o professor ser detentor de uma gama de conhecimentos se, na prática, não consegue conduzir seus alunos na consecução do objetivo definido para a sua disciplina. O professor precisa entender o objetivo das técnicas de ensino-aprendizagem que adota em relação ao que ele ensina, ao como ele ensina e ao como o aluno aprende o que ele ensina. A forma de recepção e assimilação das informações

pelo aluno tem que ser revista e avaliada constantemente, pois quanto mais o professor conhecer desses aspectos da aprendizagem, mais poderá facilitá-la, orientá-la e melhorá-la, na medida do possível.

A formação continuada deve contemplar também a interação entre teoria e prática, sentido em que, na acepção do autor, as novas modalidades de formação giram em torno da ideia de reflexão sobre a prática e da vinculação real entre teoria e prática na profissão. Nesses termos, a interação não deve limitar-se à sala de aula; deve envolver, também, atividades externas à universidade, através de parcerias que agreguem valores tanto às IES quanto aos docentes e alunos.

De acordo com o teórico, antes de se comprometer com a disciplina, o docente compromete-se com os alunos e, por esse motivo, deve desempenhar o papel de facilitador, fazendo o que estiver ao seu alcance para eles terem acesso aos conteúdos e às práticas da disciplina. Por isso, fala-se tanto sobre a “dupla competência” dos bons professores: a competência científica, em que são conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado, e a competência pedagógica, em que se comprometem com a formação e com a aprendizagem dos estudantes (2003, p. 169).

Pelo dito, sublinhamos que os programas de formação continuada devem focar não só a atualização de conhecimentos específicos em cada área de conhecimento, mas também a busca de técnicas de ensino-aprendizagem que tenham como referencial a aquisição de conhecimentos por parte do aluno.

A criação da “Roda Pedagógica” justifica-se por ser considerada um instrumento capaz de promover a integração, o envolvimento de todo o corpo docente e, partindo da missão institucional e do perfil do egresso almejado, de possibilitar a definição do perfil do professor que se deseja, direcionando, assim, o fazer pedagógico. Concebido como um espaço de encontro, de escutas, de trocas, de debates, de informações, de planejamento de ações, de estudos e de produção de conhecimentos; como um espaço de articulação e discussão de questões administrativas e pedagógicas, o programa, além de viabilizar a melhoria da qualidade do ensino ofertado, busca a formação e o fortalecimento do grupo.

Sua ação inicial foi realizar um levantamento com os professores sobre as técnicas mais utilizadas no desenvolvimento de suas aulas, solicitando-lhes que apontassem possíveis dificuldades e sugestões em relação a esse aspecto. Também foram analisadas e consideradas as avaliações dos docentes, realizadas pelo alunado. Somente a partir disso foram propostas ações delineadoras dos estudos e encontros.

A fim de se garantir a participação de todos os professores do curso nos encontros (presenciais), estes constam de uma programação semestral que contempla os temas e as datas de realização e possui periodicidade mensal, acontecendo em data previamente definida pela Coordenação do curso. A cada “Roda Pedagógica”, a temática definida corresponde aos conteúdos propostos além daqueles que os participantes sugerem.

Os recursos utilizados são os painéis de debates, ferramentas audiovisuais, apresentações especiais de convidados, oficinas, pesquisas bibliográficas e grupos de discussão, aulas práticas com estudos de caso e apresentação de trabalhos, tudo isso sob a orientação da proponente do programa (a coordenadora do curso de Direito) e uma professora pedagoga do curso.

Além dos objetivos definidos no programa, a ideia da “Roda Pedagógica” é explorar outras qualidades e habilidades do grupo de professores, abrindo-lhes espaço para que reflitam sobre o projeto do curso, os conteúdos, as metodologias e os critérios de avaliação adotados nas disciplinas, sempre tendo em vista as singularidades de cada participante.

Nas atividades são discutidas desde questões pedagógicas e administrativas, até estratégias que se prestem a melhorar a integração dos professores do curso de Direito entre si. Os encontros são abertos também à participação dos servidores técnico-administrativos ligados ao curso de Direito. Ao final de cada “Roda Pedagógica”, é feita uma avaliação e sua síntese, a partir da qual pode ser redefinida a temática dos encontros subsequentes, ação que garante a melhoria dos resultados esperados.

Nos encontros realizados durante o ano de 2012, além da apresentação do programa e seus objetivos, foram realizados estudos de textos pedagógicos, deixando evidentes as contribuições que a Pedagogia tem a ofertar ao ensino jurídico. Partindo de situações vivenciadas em sala de aulas pelos professores, métodos e técnicas didáticas foram discutidas e abordadas quanto aos prós e aos contras de sua aplicação, indicando-se algumas alternativas. A pesquisa como ferramenta pedagógica adotada em sala de aula igualmente se tornou objeto de estudos. Foram socializadas experiências, angústias, dificuldades, práticas exitosas, havendo consonância entre os pares, que se integraram em um processo contínuo de crescimento. Nos encontros, imperou a humildade, todos aprendendo com a experiência dos companheiros, fortalecendo-se com essa troca, com o compartilhamento de experiências.

A participação dos professores como principais protagonistas nas discussões do PPP, no sentido de que possuem a visão e o conhecimento global do curso, foi fundamental para a concretização dos objetivos estabelecidos. Essa atuação inicialmente foi tímida, porém, com o rolar dos acontecimentos no programa, tornou-se intensa e mais significativa.

Os resultados verificados no decorrer do processo e na autoavaliação dos professores, realizada mediante a aplicação de um questionário no final do mês de dezembro, reforçaram os temas/problemas sugeridos para serem abordados em 2013: “[...] métodos e instrumentos de avaliação da aprendizagem; técnicas de ensino para trabalhar com alunos com dificuldades; técnicas de seminários, e conforme citado por uma professora, como tornar as aulas mais atraentes incentivando a participação dos alunos [...]”. Com essa primeira avaliação, percebemos que as mudanças são possíveis. Também, reconhecemos que o desafio é enorme, e que a tarefa é árdua, exigindo de todos os agentes envolvidos a perseverança e a renovação de suas ações, características da pesquisa-ação.

Considerações finais

Este estudo permitiu refletir sobre as possíveis contribuições da Pedagogia e da Didática, assim como descrever os desafios e possibilidades do programa de formação continuada – “Roda Pedagógica”, para os docentes do curso de Direito da Faculdade Católica Rainha da Paz, estabelecendo reflexões sobre a formação do professor do ensino jurídico, assim como o reflexo na sua prática pedagógica e a necessidade de se criar mecanismos que proporcionem as mudanças do fazer pedagógico.

Percebemos que, em face dos desafios apresentados e da prática experimentada, a Pedagogia tem muito a contribuir para a melhoria do ensino jurídico, assim como a troca de experiências, a socialização das situações reais ocorridas em sala de aula, a orientação sobre novos métodos e técnicas de ensino que se apresentam como alternativas para diversificar a forma de ensinar, tornando as aulas mais atrativas, interessantes e, por conseguinte, mais produtivas.

Dessa forma, a “Roda Pedagógica”, pelos resultados obtidos no decorrer do ano de 2012, nos faz acreditar que as mudanças, ainda que lentas, são possíveis. Sim, o caminho é longo, mas os primeiros passos já foram dados e, como preleciona Paulo Freire, o caminho se faz sempre ao caminhar. Estamos caminhando e, com perseverança e espírito de renovação, certamente todos os obstáculos serão sobrepujados.

Referências

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

_____. **Direito e ensino jurídico**. Legislação educacional. São Paulo: Atlas, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB nº 9.394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: 15 fev. 2013.

DOTTA, Alexandre Godoy. A política de avaliação da qualidade da educação superior brasileira: da proposta concebida à regulamentação implementada. Um estudo dos resultados do exame da OAB e do Enade para os cursos de bacharelado em Direito. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 17, n. 3376, 28 set, 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/22700>. Acesso em 1 mar 2013.

FERREIRA SOBRINHO, J. W. **Metodologia do Ensino Jurídico e Avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em 20 fev 2013.

LAMPERT, Ernani. Professor universitário: formação inicial e continuada. **Revista de Estudos Universitários**. Sorocaba, vol. 24, nº 1, junho de 1998. p. 17-35

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **A evolução do Ensino Jurídico no Brasil**. (2003). Disponível em **JUS sapiens - Juristas e Educadores Associados** - <http://www.ensinojuridico.pro.br>. Acesso em 01/03/2013.

MARTINS, Joel. Psicologia da cognição. In: MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, M. F. S.F. B. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984. p. 75-87.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 3.ed. Campinas: Papirus, 2008.

NEGRINE, A. **Instrumentos de coleta de informações em pesquisa qualitativa**. In.: universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, Sérgio e Castanho, Maria Eugênia. **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. São Paulo: Papirus, 2001.

NOVOA, Antonio. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Disponível em: www.ince.mec.es/revistaeducacion/re350/re350_09por.pdf. Acesso em: 10 jan. 2013.

NÓVOA, Antonio. **Universidade e formação docente**. (2000, p.131-133). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832000000200013&script=sci_arttext. Acesso em: 20. jan.2013.

OLIVEIRA, L.; ADEODATO, J.M. **O Estado da arte da pesquisa jurídica e sócio-jurídica no Brasil**. Brasília: Conselho da Justiça Federal; Centro de Estudos Judiciários, 1996.
PERRONOU, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

RICHARDSON, Roberto Jarry; **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia, Política e Educação. In: TORRES, Artemis (Org.) **Educação e democracia: diálogos**. Cuiabá : EdUFMT, 2012. p. 13-30

TRIVINOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZABALZA, Miguel A. Formação do docente universitário. In: **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. São Paulo: Artmed, 2003. p.145-180