

**O ATO DE ENSINAR: ESTÁGIO DA DOCÊNCIA NO CAMPO
JURÍDICO**

**THE TEACHING ACT: SUPERVISED TEACHING PRACTICE IN THE
LEGAL FIELD**

JOSÉ EDMILSON DE SOUZA-LIMA

Pesquisador e docente do Mestrado em Direito do UNICURITIBA. Endereço eletrônico: zecaed@hotmail.com.

MARCUS VENÍCIO CAVASSIN

Mestre em Direito pelo Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Endereço eletrônico: marcusvcavassin@hotmail.com.

DAVID FADUL

Doutorando em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMADE-UFPR). Mestre em Direito pelo Centro Universitário Curitiba (UNICURITIBA). Endereço eletrônico: dmf030@gmail.com.

RESUMO

O objetivo do ensaio é refletir sobre o ato de ensinar no campo jurídico. Para tanto, recorre a três técnicas de ensino-aprendizagem aplicadas na graduação em Direito do Centro Universitário Curitiba. Conclui que o uso isolado das técnicas irrompeu como um obstáculo, o que sugere que as experiências vivenciadas e aqui relatadas podem ser potencializadas à medida que as técnicas forem utilizadas de forma complementar e em conformidade às circunstâncias concretas de ensino-aprendizagem.

PALAVRAS CHAVE: O ato de ensinar; estágio da docência; campo jurídico.

ABSTRACT

This essay proposes a reflection on the act of teaching in Law School. It reviews three techniques used in an undergrad class in law at the University Center Curitiba. We realized that the isolated use of a single technique represented a barrier, which indicates that the experience herein reported can be of most use if those techniques are used in a complementary manner and in accordance to the specific circumstances of teaching and learning.

KEYWORDS: Teaching; Supervised Teaching Practice; Legal field.

1. INTRODUÇÃO

Por se tratar de um campo formador de bacharéis, no processo de formação dos profissionais do campo jurídico não há lugar para a preparação dos mesmos para o ato de ensinar. Diante desta insuficiência, as reflexões contidas neste ensaio se situam no centro do debate contemporâneo acerca da docência no campo jurídico, com vistas a lançar luzes para os profissionais que também pretendam atuar no magistério.

Trata-se de um ensaio centrado em relatos de experiências de docência vivenciadas por discentes do Mestrado em Direito e Cidadania Empresarial do Centro Universitário Curitiba, Paraná. A pergunta que se pretendeu responder foi a seguinte: quais os limites e as potencialidades das três técnicas didático-pedagógicas aplicadas ao longo do estágio de docência dos mestrandos?

A contribuição deste ensaio está associada à tentativa de publicizar experiências de docência no campo jurídico, com vistas a alargar o debate em torno do ato de ensinar.

O ensaio, além da introdução e das considerações finais, está organizado em cinco seções. Na primeira, é apresentado um estado da arte acerca do “ato de ensinar”; na segunda, é apresentada a técnica dialógica; na terceira, é apresentada a técnica expositiva; na quarta é apresentada a técnica da atenção; na quinta e última seção é realizada uma reflexão destacando as potencialidades e os limites das técnicas e das experiências relatadas.

2. O ATO DE ENSINAR

A ideia-força desta seção é fazer um breve balanço a partir de alguns artigos que relatam experiências de docência.

A dialética envolvendo ensino e aprendizagem sempre foi e continuará sendo um mistério que desafia não apenas pedagogos e profissionais ligados ao magistério, mas a todos os profissionais que em alguma medida precisem ensinar ou aprender algum conteúdo ou ofício. Parece razoável admitir que não haja técnica de ensino-aprendizagem boa em si mesma e *a priori*, vez que toda técnica, para continuar fazendo sentido a quem dela fizer uso, precisa ser posta à prova a todo o momento. A mais conhecida técnica de ensinar e aprender que se tem registro é a técnica maiêutica de Sócrates (1999), cujo fundamento estava associado ao fato de que o ensino-aprendizagem se dá por intermédio de indagações profundas realizadas ao longo de passeios.

Com o industrialismo emergiu de maneira imperativa a necessidade de agilizar e otimizar os processos de formação dos futuros operários. Neste novo contexto, ensino e aprendizagem tendem a se separar, com predomínio do ensino sobre a aprendizagem. A relação dialética vivenciada por Sócrates é substituída por uma relação unidirecional. O ato de ensinar absolutiza-se face ao ato de aprender, estabelecendo um novo fundamento a ser seguido pela educação moderna. Este fundamento que dissocia o ensino da aprendizagem espraia-se e se consolida por praticamente todos os campos de conhecimento e de atuação profissional da contemporaneidade. O rebatimento deste processo de dissociação entre ensino e aprendizagem no campo jurídico é idêntico aos demais campos, sobretudo no que refere ao magistério, o que exige de forma cada vez mais urgente a preparação dos juristas também para o ato de ensinar-aprender. Para tanto, tal como ocorre em outros campos disciplinares, recorre-se a técnicas que possibilitem ao jurista o aprendizado do ato de ensinar.

No bojo deste debate, o estágio docente no campo de formação do jurista é de extrema importância, vez que lhe possibilita a preparação à docência por intermédio de experiência prática em sala de aula. A experiência foi realizada no mestrado em Direito, mediante a aplicação de técnicas de ensino-aprendizagem, com supervisão e orientação de profissional experiente. Os resultados apresentaram-se de grande valia, especialmente por se tratar de mestrado em

Direito, já que na graduação do curso não existe qualquer disciplina que prepare o futuro docente para o magistério.

Neste sentido, o estudo de Fincato (2010) ressaltou que os cursos de Direito têm se ocupado das disciplinas atreladas à formação profissional e deixado de lado a preparação para a docência. O Estágio proporcionou a aproximação dos mestrandos com a realidade escolar do dia-a-dia em sala de aula, ou seja, uma construção do conhecimento pela prática, ou melhor dizendo uma epistemologia prática, visando à preparação de futuros docentes com base na reflexão e análise das experiências vivenciadas junto ao primeiro ano da graduação do Curso de Direito do Centro Universitário Curitiba.

Além desta experiência prática em sala de aula, muito se discutiu nas reuniões de grupo para preparação das aulas, assim como foi ampla a reflexão das técnicas de ensino a serem empregadas em sala de aula e dos resultados práticos da aplicação.

Especialmente para tentar dirimir o conflito existente entre a formação teórica e a dificuldade prática de se transferir o conhecimento, como alertado por Sousa e Fernandes (2004), aliou-se a teoria e a prática com vistas a responder o questionamento antes formulado, isto seguindo-se a lição de Pimenta e Lima (2004, p.34) de que “a teoria é indissociável da prática”.

3. A TÉCNICA DIALÓGICA

A ideia-força desta seção é descrever de forma detalhada a técnica utilizada, destacando os pressupostos, os objetivos, limites e potencialidades.

O que motivou a utilização da técnica dialógica foi a ideia de que um processo didático que demande do aluno um engajamento imediato, poderia se mostrar mais efetivo que o método convencional (KARPICKE, 2009). Com base nessa premissa, constituiu-se um esquema de aulas que requeria dos estudantes leitura prévia de textos e, por consequência, apresentarem-se para as aulas devidamente preparados. Em sala, os orientadores propunham discussões às quais deveriam ser acrescentadas de opiniões dos próprios estudantes, bem como eram realizadas tarefas, sempre com o cunho de os alunos se manifestarem acerca dos temas em pauta. A participação nos trabalhos e discussões era mandatória.

Dois pontos foram evidenciados na aplicação desta técnica.

Primeiro, houve um reduzidíssimo grau de passividade por parte dos estudantes. Mesmo quando não diretamente engajados no debate corrente, a maioria da turma mantinha-se atenta (especialmente quando comparados às duas outras técnicas). Ademais, alguns alunos demonstravam desejo de participar e certo esforço prévio para se mostrarem preparados; estes casos, se bem que bastante minoritários, apresentavam-se altamente motivados e pareciam aproveitar o modelo proposto.

Segundo, houve uma profunda rejeição da metodologia por parte da maioria da turma. Diversos alunos apresentaram reclamações ao professor e, pelo menos um aluno, à coordenação. Esta inquietação foi vocalizada pelos estudantes como descontentamento por se verem forçados a responder publicamente às perguntas dos orientadores, o que expunha a seus colegas os erros – e, em alguns casos o despreparo – do aluno questionado. Mostraram-se também descontentes com a necessidade de discutir a temática sem antes sentar em uma aula tradicional, o que lhes gerava a sensação de “não estarem aprendendo”, o que vai ao encontro do proposto em algumas pesquisas sobre o aprendizado (KARPICK, 2009).

Em alguns casos, certos alunos alegaram que falar em público afrontava suas disposições naturalmente tímidas e, apesar de reconhecerem a necessidade de boa oratória na prática jurídica, preferiam deixar a superação de suas dificuldades ‘para mais adiante’.

Um último comentário que vale a pena mencionar foi o de uma aluna que apresentou a demanda de que seus problemas pessoais deveriam ser levados em conta e que, ‘enquanto se sentia feliz’ nas demais disciplinas, por vezes ‘não sentia vontade’ de comparecer a esta em particular.

Infelizmente, não se realizaram testes ao fim desta fase metodológica, não sendo possível avaliar quanto do conteúdo foi apreendido, em comparação aos demais métodos.

Por fim, vale ressaltar que, nesta metodologia manifestou-se claramente certo despreparo em alguns alunos que traziam de sua formação prévia lacunas que só se mostraram visíveis devido à proposta de engajamento.

Os resultados obtidos neste momento didático foram amplamente discutidos pelos mestrandos e o orientador nas reuniões de grupo e foram lançadas questões de fundo acerca da função do ensino universitário. Houve um repartimento de

opiniões no sentido de que o professor deveria se focar nos alunos que se mostrassem dispostos ao aprendizado em oposição a uma postura mais voltada a 'guiar' os estudantes independentemente de suas inclinações.

Talvez a conclusão de maior peso a retirar desta experiência didática é que pode haver uma incompatibilidade de fundo entre o objetivo de ensinar e a noção (particularmente importante em instituições particulares) de que se deve buscar a satisfação dos alunos, como se fossem patronos e o ensino universitário, um negócio voltado ao entretenimento.

4. A TÉCNICA EXPOSITIVA

A ideia-força desta seção é descrever de forma detalhada a técnica utilizada, destacando os pressupostos, os objetivos, limites e potencialidades.

Para pôr em ação a técnica expositiva, com apresentação de *slides* e fotos, foi apresentada aula sobre a escassez da água e suas consequências para a sociedade. O objetivo da apresentação era o de transmitir um conteúdo básico sobre um assunto polêmico e que está diretamente relacionado com a sustentabilidade do ambiente biofísico e com a preservação da vida no planeta, isto com o objetivo de estimular a discussão em sala de aula.

Com a utilização deste método, também se pretendia verificar qual o grau de efetividade deste método quando se pretende criar um momento de debate e a reflexão sobre o conteúdo trabalhado.

A perspectiva era de que houvesse uma efetiva participação dos maiores interessados no assunto que foi objeto de explanação, que são os acadêmicos, em sua maioria jovens e com potencial para interferir nesta questão como profissionais vinculados ao campo jurídico. Isto não foi o que se verificou durante e após à aplicação da técnica em sala de aula.

De antemão já havia se discutido e refletido no grupo de estudos sobre a limitação da técnica expositiva, abordando-se que este método não estimula os alunos a participarem da aula, já que eles se limitam a escutar o que está sendo repassado como se fosse uma "verdade absoluta".

Também foi destacado que esta técnica gera certa comodidade para a plateia, que prefere se manter inerte ouvindo o professor, sem fazer maiores questionamentos ou reflexão sobre o tema exposto.

Esta passividade e preferência dos alunos por esse tipo de aula expositiva decorrem da forma como sempre foram tratados durante a vida escolar, quando poucas vezes os estudantes são instados a se manifestarem em público ou a questionarem o que está sendo apresentado pelos professores.

Apesar de o professor atuar como o protagonista deste método, durante a apresentação da aula pelo mestrando, foi dada ampla possibilidade de participação para os alunos, a qual não resultou muito frutífera em razão de que poucos foram os que efetivamente questionaram o expositor sobre o tema abordado.

Parece importante destacar a posição do palestrante que percebeu uma falta de interesse de boa parte da plateia, especialmente depois da primeira meia hora de explanação, bem como não teve condições de verificar se as informações foram apreendidas pelos expectadores.

5. A TÉCNICA DA ATENÇÃO

A ideia-força desta seção é descrever de forma detalhada a técnica utilizada, destacando os pressupostos, os objetivos, limites e potencialidades.

A última técnica a qual foram expostos os graduandos foi a que ora chamamos de “técnica da atenção” que consistiu em buscar conciliar a participação e o conforto dos estudantes. Para pôr em ação esta técnica, foi “sugerida” a leitura prévia de certo texto o qual foi, no correr da aula, relido e explicado pelo mestrando. A participação era encorajada, mas não obrigatória.

A proposta que sustentou esta metodologia foi a de que, se lhes fosse apresentada a oportunidade – sem, no entanto haver a obrigação – de engajar em discussão sobre a temática, isto levaria os alunos a desejar participar. Esta hipótese não se confirmou.

Esta metodologia mostrou ter limites similares ao da aula expositiva, apesar de menos intensos. Notava-se que um pequeno grupo de alunos buscava participar, sendo que suas discussões estavam limitadas ao trecho do texto que se lia no momento. Dentre os demais alunos havia sinais de desatenção e pouca ou nenhuma manifestação de interesse.

Por outro lado, o expositor desta aula foi recebido positivamente por grande parte dos alunos que o viam como “atencioso” e “cuidadoso” em oposição aos

outros dois expositores que foram vistos como “distante” (Técnica Expositiva) e “agressivo” (Técnica Dialógica).

Ao fim da aula foi administrado um teste à turma, composto de 3 perguntas sobre o conteúdo do texto com cinco itens cada que deveriam ser marcados como verdadeiros ou falsos. O teste foi aplicado em duas turmas, as quais obtiveram um escore de 49.6% e 56%, o que significa ínfimo aproveitamento (Respostas aleatórias tenderiam a 50%).

A partir destes dados, nota-se que esta técnica mostrou-se apta a permitir a criação de um elo entre alunos e expositor, mas, simultaneamente, mostrou-se ineficaz em garantir a absorção do conteúdo.

6. LIMITES E POTENCIALIDADES DAS TÉCNICAS DE ENSINO

A grande vantagem da técnica expositiva utilizada foi a de concentrar a apresentação do assunto, de forma a explaná-lo num curto espaço de tempo, situação que normalmente não é possível mediante outras técnicas de ensino.

A técnica expositiva, em função da distância que mantém entre expositor e ouvinte, também evita qualquer constrangimento para aqueles que não se sentem bem se manifestando em público, já que podem ficar acomodados e em silêncio, apenas ouvindo as explicações do professor. Para alguns alunos, o fato de se manifestar em público, e isso ficou claro na experiência adotada em algumas das aulas em que se aplicou a técnica dialógica, acaba por estressar os alunos.

A principal desvantagem desta técnica está associada exatamente à já mencionada passividade da plateia, que não permite ao expositor verificar se sua atividade está apresentando resultado satisfatório. Esta passividade também tende a ter resultados negativos perante os ouvintes, já que não se desenvolve uma crítica sobre o assunto apresentado.

A falta de debate leva a plateia a conhecer apenas a versão apresentada pelo professor, o que a torna uma espécie de “verdade absoluta”.

Outro ponto negativo é o de que a atenção dos ouvintes se perde nos primeiros quinze a vinte minutos, provocando em alguns casos a desatenção completa do que está sendo tratado em sala de aula.

Há, portanto, uma grande dificuldade para que o expositor consiga evitar o desinteresse da plateia. Outra dificuldade é a de verificar se os alunos estão

absorvendo as informações, situação que só fica evidente quando da realização de avaliação.

Em que pese uma maior interação entre alunos e expositor, a técnica da atenção tem limites similares. Apesar de bem recebida pelos estudantes, não se mostrou eficaz em manter a atenção ou em garantir a apreensão do conteúdo.

A técnica dialógica mostrou-se capaz de manter o foco no debate corrente, mesmo em uma turma de maior volume, mas encontrou barreira na rejeição dos alunos, além de demandar mais tempo e focar mais em desenvolver a capacidade de análise do estudante que em apresentar conteúdo.

Em última instância, a escolha entre os métodos presentemente apresentados – ou quaisquer outros – não é uma escolha “técnica”, que pode ser fixada e aceita universalmente. Depende de escolhas epistêmicas profundas e, principalmente, no entendimento do professor acerca da própria função do magistério. Um docente que veja a figura do educador como alguém que deve ser apreciado pelos alunos deve tender – mesmo que inadvertidamente – para o método da atenção, enquanto aqueles que priorizam a apresentação de conteúdo, sem dúvida sentir-se-ão mais confortáveis com a técnica expositiva.

Ademais, há ainda a questão das diferenças naturais entre alunos e como cada técnica lida com tais diferenças. A técnica dialógica favorece os alunos mais pré-dispostos a matéria em pauta, sendo particularmente desfavorável para os estudantes com dificuldade no tema ou desinteressados. A técnica expositiva fica no meio termo, ainda favorecendo aqueles com mais interesse e/ou facilidade, mas não exigindo tanto dos demais. Por fim, a técnica da atenção favorece aos alunos com menos interesse, permitindo-lhes seguir a temática a passos lentos, o que prejudica aos alunos mais preparados.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada no estágio docente proporcionou uma verificação dos pontos negativos e positivos de três técnicas de ensino, propiciando-se ao aluno uma oportunidade de integrar a teoria e a prática, a fim de desenvolver as habilidades necessárias para exercer a docência.

A partir da análise crítico-reflexiva sobre o resultado da aplicação destas técnicas, conclui-se que a pesquisa em muito contribuiu para a formação da identidade dos futuros docentes, ora estagiários.

Podem-se prever alguns resultados de cada uma das técnicas de ensino empregadas, assim como saber de antemão quais os resultados que delas se pode esperar, ou mesmo em que momento cada uma delas pode ser empregada de forma a buscar uma maior eficiência de aprendizado.

Aplica-se ao caso pesquisado a lição de Freire (1997) no sentido de que na formação do professor é fundamental a reflexão crítica sobre a prática, a fim de melhorá-la futuramente a partir das experiências anteriores.

De fato a experiência em sala de aula proporcionada pelo estágio docente orientado foi de grande valia para a formação dos mestrandos numa futura dedicação à atividade docente, já que possibilitou um diálogo entre a teoria e os resultados práticos que se pode esperar na principal tarefa do docente que é a transferência do conhecimento.

Enfim, as experiências vivenciadas e aqui relatadas nos permitem concluir que as três técnicas didático-pedagógicas postas em ação podem ser potencializadas à medida que forem utilizadas de forma complementar e em conformidade às circunstâncias concretas de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os limites tendem a irromper e a se projetarem como obstáculos intransponíveis à medida que cada uma delas for absolutizada e posta em ação de forma isolada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FINCATO, Denise pires. Estágio de docência, prática jurídica e distribuição da justiça. **Revista Direito GV, São Paulo**, v. 6, n. 1, p.29-37, jan-jun. 2010, p. 30. Disponível em: <http://direitogv.fgv.br/sites/default/files/02_1.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2013).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1997.

KARPICKE, Jeffrey D. **Metacognitive Control and Strategy Selection**: Deciding to Practice Retrieval During Learning. Purdue University, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SÓCRATES. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SOUSA, Manuela Valentina; FERNANDES, José Antônio. **Dificuldades de professores estagiários de matemática e sua relação com a formação inicial**. Quadrante. Lisboa, p. 91-113, 2004, p. 92.