



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**LAÉRCIO MACHADO JUNIOR**

**A ARQUITETURA ORGANIZACIONAL DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO  
CURSO DE DIREITO DA UNISUL – UNIDADE DE ARARANGUÁ**

**Tubarão/SC**

**2019**



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**  
**LAÉRCIO MACHADO JUNIOR**

**A ARQUITETURA ORGANIZACIONAL DOS PROCESSOS EDUCATIVOS  
DO CURSO DE DIREITO DA UNISUL – UNIDADE DE ARARANGUÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick (Orientador)

Tubarão/SC

2019

Machado Junior, Laércio, 1974-

M13 A arquitetura organizacional dos processos educativos do curso de direito da UNISUL – Unidade de Araranguá / Laércio Machado Junior ; -- 2019.

119 f. : il. ; 30 cm.

Orientador : Prof. Dr. Clóvis Nicanor Kassick.

Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.

Inclui bibliografias.

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Professores de ensino superior – Formação. 3. Prática de ensino. 4. Metodologia de ensino. 5. Professores de Direito. I. Kassick, Clóvis Nicanor. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.12

Ficha catalográfica elaborada por Francielli Lourenço CRB 14/1435

LAÉRCIO MACHADO JÚNIOR

A ARQUITETURA ORGANIZACIONAL DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DO  
CURSO DE DIREITO DA UNISUL – UNIDADE DE ARARANGUÁ

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 09 de maio de 2019.



Professor e Presidente da Banca Examinadora Clóvis Nicanor Kassick, Dr.



Professora Giceli Maria Cervi, Dra.

Examinadora Externa – Universidade Regional de Blumenau



Professora Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esse trabalho aos meus amores: Aline,  
minha esposa, e Larissa, minha filha.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, por primeiro, a Deus, por me conduzir até aqui, a quem, pela fé, sempre acreditei ser a força maior que me impulsiona a continuar na minha jornada de vida.

Também a minha família, que estão sempre me apoiando a cada passo, formando uma “verdadeira torcida organizada”... ganhando ou perdendo, estão sempre apoiando e incentivando a acreditarmos que pode dar certo. A minha esposa Aline, minha filha Larissa, por quem vivo e luto todos os dias. O meu carinho, o meu reconhecimento e o meu amor. Também minha mãe Filó, sempre presente em minha vida, e meu pai, Laércio, exemplo de vida, que partiu e nos deixou com uma imensa saudade no meio desse mestrado.

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor Clóvis Nicanor Kassick, que com sabedoria e muita paciência, me conduziu a uma nova dimensão do conhecimento, pegando minhas vastas experiências brutas na docência e meus poucos conhecimentos em educação, me instigando, de forma provocativa e problematizadora, a construir o conhecimento, mediando os meus processos de assimilação e acomodação, num impressionante e maravilhoso movimento dialético e libertário. A minha gratidão.

A pesquisa nunca é um ato isolado ou solitário. Carregamos um pouco do pensar de cada colega desse mestrado nas linhas que relatam a pesquisa concluída. Minha gratidão a todos os colegas, que deixaram um pouco de suas vidas a enriquecer a minha, e da mesma forma levaram um pouco de mim para as suas vidas. Minha gratidão especial a colega do mestrado Rosy Fernandes Teixeira, grande incentivadora desse projeto, que também torceu e acreditou em mim até o final.

Gratidão ainda à Professora Rejane da Silva Johansson, Coordenadora do Curso de Direito, que foi quem primeiro me incentivou a escolher o Mestrado em Educação, e quem torceu e apoiou em tempo integral para a conclusão desse desafio. Meu muito obrigado.

Aos professores do Mestrado, a coordenação e a Dani, secretária do PPGE, todos tão importantes nessa caminhada que se conclui, cada um ao seu jeito, deixaram suas marcas.

Muito obrigado!

*“A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.”*

(Jean Piaget)

## RESUMO

O presente relatório de pesquisa, vinculada ao programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação, na UNISUL, traz como temática a formação de professores para a Educação Superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Direito (DCN), assim como os documentos pedagógicos das instituições de Educação Superior – PPI e PPC, descrevem um perfil com postura reflexiva e visão crítica do egresso do curso de direito, com uma formação plena da pessoa humana, apto para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. A pesquisa analisou se a arquitetura organizacional do processo educativo (principalmente através de seus objetivos; estratégias de ensino e avaliação) propostos nos planos de ensino de professores do curso de direito da Unisul, unidade de Araranguá, possibilitam a consecução do perfil do egresso estabelecido nos documentos norteadores do curso. A pesquisa fundamenta-se, teoricamente, nas produções de Pimenta & Anastasiou (2003), Anastasiou & Pessate Alves (2006), Cunha (2014), Becker (1993), Mizukami (1986), Moraes (2014), Le Goff (1990), Piaget (1985), Perrenoud (1999), Severino (2016) entre outros autores. A pesquisa foi desenvolvida a partir da referência teórico-metodológica histórico-cultural, proposta por Le Goff, no Livro História e Memória (1990), que permitirá o olhar do pesquisador sobre os documentos históricos, intencionalmente fabricados por aquela sociedade que o produziu, desmitificado (desmanchado, demolido) pelo conjunto de monumentos (herança do passado) criados ao entorno do documento (como a sala de aula, atas das reuniões do colegiado de professores, ou plano de ensino), escavando a verdade por traz do documento (papel do pesquisador é a crítica ao documento), buscando a história vivida, e não simplesmente a história objetiva e científica descrita no documento. Essa metodologia nos permite conhecer o presente pelo passado e o passado pelo presente, e na sua dimensão dialética das histórias narradas nos permite buscar o presente-futuro ou o futuro-presente com a sugestão de técnicas de “ensinagem” (ANASTASIOU & PESSATE ALVES, 2006) e avaliação como aliado na formação do perfil do aluno. A pesquisa se desenvolveu pelo método indutivo e da técnica da revisão bibliográfica e documental, sendo de cunho qualitativo, que, segundo Severino (2016) leva à análise dos conteúdos da pesquisa, e não somente as quantidades ou percentuais, mesmo sabendo que estes são relevantes. O levantamento e coleta de dados, levou em conta a análise dos referenciais bibliográficos e instrumentos pedagógicos que orientam o Curso de Direito da Unisul, unidade de Araranguá, para confrontá-los com os planos de ensino dos professores. Utilizou-se, ainda, quando e se necessário, a entrevista informal, semi-estruturada, com professores para melhor compreensão e complementação da coleta de dados. Foram analisados 10 planos de ensino, escolhidos conforme critérios estabelecidos, um para cada semestre curricular, do início ao final do curso, entre as unidades de aprendizagem com 60 horas. Na análise dos planos foi possível observar a prevalência da pedagogia relacional, com práticas dialéticas de ensino e aprendizagem, aulas expositivas dialogadas, desenvolvimento dos trabalhos em grupo, incentivo à pesquisa e produção acadêmica, atividades que propiciam a aproximação com a prática, e muitas experiências criativas e bem estruturadas em estratégias de ensino. Porém, embora seja visível essa escolha de estratégias relacionais e dialéticas de ensino e aprendizagem, o mesmo movimento não é percebido nos métodos de avaliação, onde se constata que cerca de 80% dos métodos escolhidos se restringe a avaliações escritas, que valorizam a memorização, sem preocupação com o caráter processual da avaliação, se restringindo a conceituação do aluno. Como resultado, verificou-se a coerência das escolhas metodológicas e avaliativas propostas pelo professor para dar conta de formar o perfil do

egresso conforme definido nesses instrumentos. Verificou-se, também, a necessidade da formação pedagógica do professor de Direito para o melhor exercício da prática docência.

Palavras Chave: Educação Superior. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Organização de Processos Educativos. Professores de Direito.

## ABSTRACT

The purpose of this project is to present the ongoing research linked to the post-graduate program *stricto sensu* in Education, UNISUL, bringing as a theme the training of teachers for Higher Education. The Law on the Guidelines and Bases of National Education - LDB, Law No. 9.394/96 and National Curricular Guidelines for the Law Undergraduate Course (DCN), as well as the pedagogical documents of the institutions of Higher Education - PPI and PPC, describe a profile with reflexive posture and critical view of the egress of the course of law, with a full training of the human person, fit for the exercise of citizenship and qualification for work. The research aims to analyze if the organizational architecture of the educational process (mainly through its objectives, teaching strategies and evaluation) proposed in the teaching plans of Unisul law course, unit of Araranguá, make it possible to achieve the established egress profile documents of the course. The research is based, theoretically, on the productions of Pimenta & Anastasiou (2003), Anastasiou & Pessate Alves (2006), Cunha (2014), Becker (1993), Mizukami (1986), Moraes (2014), Piaget (1985), Perrenoud (1999), Severino (2016), among other authors. The research will be developed from the historical-cultural theoretical-methodological reference, proposed by Le Goff, in the Book *History and Memory* (1990), that will allow the researcher's look on the historical documents, intentionally fabricated by that society that produced it, demystified (dismantled, demolished) by the set of monuments (inheritance of the past) created around the document (such as classroom or teaching plan), digging the truth behind the document (researcher's role is critical to the document), seeking the lived history, and not simply the objective and scientific history described in the document. This methodology allows us to know the present by the past and the past by the present, and in its dialectical dimension of the narrated stories allows us to seek the present-future or future-present with the suggestion of techniques of "teaching" (ANASTASIOU & PESSATE ALVES, 2006) and evaluation as an ally in the formation of the student profile. The research will be developed by the inductive method and the technique of bibliographical and documentary revision, being of qualitative character, which, according to Severino (2016) leads to the analysis of the contents of the research, and not only the quantities or percentages, even though they are relevant. The collection and collection of data will take into account the analysis of bibliographic references and pedagogical instruments that guide the Law Course of Unisul, unit of Araranguá, to confront them with the teaching plans of teachers. The semi-structured interview with teachers can also be used when and if necessary for a better understanding and complementation of the data collection. We will analyze 10 teaching plans, randomly chosen, one for each semester, from the beginning to the end of the course, between the learning units with 60 hours. In the analysis of the plans, it was possible to observe the prevalence of relational pedagogy, with dialectical teaching and learning practices, dialogic expository classes, group work development, encouragement of academic research and production, activities that allow approximation to practice, and many experiences creative and well structured in teaching strategies. However, although this choice of relational and dialectical strategies of teaching and learning is visible, the same movement is not perceived in the methods of evaluation, where it is verified that about 80% of the chosen methods are restricted to written evaluations that value the memorization, without concern for the procedural nature of the evaluation, restricting the student's conceptualization. As results, we intend to verify if the methodological and evaluative choices proposed by the teacher account for forming the egress profile as defined in these instruments. It also seeks to demonstrate the need for pedagogical training of the law professor for the best practice of teaching practice.

Keywords: Higher Education. Teacher training. Pedagogical practices. Organization of Educational Processes. Law Teachers.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1	DA HISTÓRIA VIVIDA À HISTÓRIA REFLETIDA.....	12
1.2	PERCURSO METODOLÓGICO: DELIMITANDO A PESQUISA.....	18
<b>2</b>	<b>O ENSINO JURIDICO NO BRASIL: UM BREVE OLHAR HISTORICO.....</b>	<b>33</b>
2.1	O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL.....	33
2.1.1	DO JUSNATURALISMO AO JUSPOSITIVISMO .....	35
2.2	AS DIRETRIZES E BASES DO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO.....	37
2.3	DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR JURÍDICO	39
2.4	E O PAPEL DA UNIVERSIDADE NISSO? .....	43
<b>3</b>	<b>TECENDO OS FIOS: CONSTRUINDO O OLHAR REFERENCIADO .....</b>	<b>51</b>
3.1	OS MODELOS PEDAGÓGICOS .....	51
3.1.1	A pedagogia diretiva .....	52
3.1.2	Pedagogia não diretiva .....	56
3.1.3	Pedagogia Relacional .....	58
3.2	ARQUITETANDO UMA PEDAGOGIA RELACIONAL NA SALA DE AULA .....	61
3.3	AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO.....	66
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>74</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>117</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 DA HISTÓRIA VIVIDA À HISTÓRIA REFLETIDA

Para Gramsci (1978, p. 11), todos os homens são filósofos, numa “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”. “Porém, pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir”. E conclui dizendo que “somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, 1978. p. 12).

E, dentro desse tema, o professor do curso de direito também pertence a um determinado grupo, que tem a tarefa de “ensinar” o estudante do curso de direito. E para cumprir tal desiderato, ele poderá se valer dos princípios teóricos empirista, inatista ou relacional, segundo Becker (1993, p. 13), a depender da forma pela qual ele organiza o seu processo educativo, seja na perspectiva da transformação social, seja na perspectiva de formar indivíduos adaptados ao meio.

Assim, há que se começar pelo inventário de si mesmo, como forma de nos entendermos sobre nosso próprio modo de ser (o modo pelo qual fomos formados), a fim de nos situarmos neste contexto histórico-social. Gramsci (1978, p. 12) ensina que:

O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário.

Nesta perspectiva, rememoro que, com apenas 17 anos concluí o ensino médio, e, devidamente aprovado no vestibular, ingressei no curso de direito, isso no ano de 1992. As aulas aconteciam no período noturno, permitindo o trabalho durante o período diurno. No início do curso trabalhava em uma indústria local, e no quarto semestre passei a estagiar num escritório de advocacia, onde permaneci até a formatura.

Os professores, bons professores, aliás, eram todos profissionais da área jurídica, alguns juizes, promotores de justiça, delegados e advogados. Todos profissionais bem conceituados na região, que foram convidados a lecionar, e ali, entre livros, manuais e exemplos pessoais de suas profissões, as aulas se desenvolviam numa palestra, em forma de monólogo, da teoria e prática do direito, tudo em aulas meramente expositivas, ou quase todas, pelo menos.

Não tínhamos, na época, professores de direito, apenas profissionais das áreas jurídicas, convidados a lecionar na instituição de ensino.

Como o Campus Universitário era novo na região, uma extensão do campus sede da universidade, os professores não tinham cursos específicos na área da docência e/ou cursos de formação pedagógica continuada.

Apenas ao final do curso, como já previa o currículo, tivemos acesso ao “escritório modelo”, hoje em dia chamado de núcleo de práticas jurídicas, onde estudamos algumas peças técnicas a partir de casos fictícios e poucos atendimentos a população carente.

Concluída a academia em dezembro de 1996, com a formatura ocorrida em março de 1997, me dediquei à advocacia, carreira iniciada nesse mesmo ano de 1997.

Em seguida, iniciei minha primeira pós-graduação, em Processo Civil, isso em 1999, mesmo ano que retornei para a academia, agora como professor de direito do trabalho.

Em 2002, iniciei o mestrado em ciências jurídicas, na UNISUL, tendo concluído com aprovação todas as disciplinas obrigatórias e facultativas, bem como a realização da pesquisa de dissertação que, porém, não foi defendida em banca, em face de problemas de reconhecimento do curso junto ao MEC e CAPES. Esse mestrado incompleto foi convertido em pós-graduação (*lato sensu*) em Direito Constitucional.

Ainda fiz mais uma pós-graduação *lato sensu*, agora na modalidade virtual (EAD), em Direito e Processo do Trabalho, concluída em 2015.

Em todas essas experiências, mesmo a prática, se deu, quase sempre, através de aulas expositivas.

E foi assim comigo também, quando ingressei na academia como professor: vesti-me da autoridade daquele que leciona, tomei posse do conhecimento, com respostas prontas para praticamente qualquer pergunta, me apoderando e me empoderando da verdade, da qual passei a ser aliado, usufruindo todos os seus benefícios e prerrogativas. Entrei na sala de aula, e, perversamente, ensinei a verdade, e avaliei todos os meus alunos, e embora tenha distribuído algumas notas altas, poucas vezes encontrei de fato um aluno brilhante o suficiente, que tenha compreendido tudo o que foi trabalhado em sala de aula.

E veja bem, nunca fiz isso propositadamente. Apenas agora, quando desafiado a escrever a introdução dessa pesquisa, que pude refletir dessa forma, vendo que na verdade, apenas repeti o que os meus mestres fizeram nas oportunidades em que fui aluno.

Tudo de forma inconsciente, e pior, com a maior das boas vontades, plenamente convicto de estar fazendo o meu melhor.

E acredito que tenha sido também esse o sentimento, se não de todos, da grande maioria dos meus professores de graduação ou pós-graduação.

E sinceramente acredito que, muitas vezes, foi isso que eu, como aluno, esperava, de fato, dos meus professores: que fossem hábeis o suficiente para me dar a verdade, e pronto.

Muitos de nossos alunos acabam, ainda que inconscientemente, pensando assim.

Recordo-me de considerarmos bons professores aqueles que traziam aulas robustas, recheadas de informação do início ao fim. Aqueles que desfilavam com uma bagagem cognitiva e dogmática de dar inveja, e as reproduziam em quadros cheios de informação e esquemas infundáveis, de difícil compreensão. Melhor ainda, quando conseguiam contar suas experiências, pincelando o mundo prático e a aplicação do direito doutrinário que acabamos de conhecer como solução daqueles casos e causos contados pelo professor em sala de aula.

Minhas aulas têm, ou pelo menos tinham, no início, muito disso. Embora tenha tentado ser criativo, nunca consegui abrir mão, por completo, do conteúdo vencido ao final do semestre, após dezenas de aulas expositivas, elaborada a partir de resenhas<sup>1</sup>, ora informativas, ora críticas, dos melhores e mais atualizados manuais de direito<sup>2</sup>.

Somente depois de encerrada a graduação, e iniciada minha vida profissional, pude perceber que mais importante do que a maestria na reprodução do conhecimento pelo professor, seria a produção de conhecimentos e a construção de saberes a partir da experiência de sala de aula e do despertar para a curiosidade e paixão pela matéria estudada. O

---

<sup>1</sup> “Resenha, recensão de livros ou análise bibliográfica é uma síntese ou um comentário dos livros publicados feito em revistas especializadas das várias áreas da ciência, das artes e da filosofia. (...) Uma resenha pode ser puramente informativa, quando apenas expõe o conteúdo do texto; é crítica quando se manifesta sobre o valor e o alcance do texto analisado; é crítico-informativa quando expõe o conteúdo e tece comentários sobre o texto analisado.” (SEVERINO, 2016, p. 217).

<sup>2</sup> No sentido de (1) livro pequeno que contém noções básicas relativas a uma disciplina ou de uma técnica; (2) livro que oferece orientação para a execução ou o aperfeiçoamento de determinada atividade; guia prático. (Dicionário Michaelis online. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/palavra/dNXa4/manual-2/>> Acessado em 14/09/2017). A bibliografia jurídica tem se utilizado, com bastante frequência, de livros em forma de manuais, que contém as noções básicas de cada disciplina jurídica, oferecendo conceitos, princípios e os procedimentos para aquela área do direito. Não raras vezes, esses manuais não apresentam uma postura crítica do direito, mas apenas demonstra como operar com as leis e normas jurídicas. Esses manuais são frequentemente utilizados como textos base da disciplina.

desenvolvimento de um conhecimento significativo. E isso logo começou a ser por mim percebido, quando me dei conta que os professores, dos quais guardo ainda hoje ensinamentos, não foram os dogmáticos nem os conteudistas, mas aqueles que foram além do tradicional ensinar. Aqueles que souberam fugir dos enfadonhos textos, com criatividade e ousadia, para apresentar um universo jurídico que se desvelava aos olhos curiosos e atentos, recheados de vida e paixão, numa apresentação criativa, capaz de nos ensinar não só o conteúdo, mas principalmente abrir caminhos para que pudéssemos nós mesmos compreender as intrigadas e complexas relações jurídicas que estávamos dispostos a dominar.

Confesso que me apaixonei pelo direito vivido no estágio em escritório advocatício que fiz, e pela voz daqueles professores que foram além dos livros e manuais para nos apresentar o mundo das leis e da justiça. Foi aí que me encontrei no direito e a cada caso vivenciado, cada pesquisa feita para descobrir a peça certa para aplicar, o caminho a percorrer em defesa daqueles autores e réus, enfim, a vivência prática e teórica que me trouxeram a paixão pelo direito, e porque não, pela docência jurídica.

Hoje compreendo a lição de Severino: “o profissional egresso da Universidade nunca será interpelado pela sociedade como se fosse apenas um técnico: ela espera dele atuação também de um agente político, de um cidadão, de um educador...” (SEVERINO, 2016, p. 33)

Nos últimos anos, impulsionado por um espírito inquieto e curioso, tenho buscado transformar o ambiente de aprendizagem, introduzindo novos elementos para dinamizar as aulas, que, confesso, já não são tão tradicionais assim. Sinto-me exatamente como descrevem Anastasiou e Pessate Alves, que afirmam que se tem verificado “o esforço de professores universitários no sentido de integrar entre si o processo de ensino, o que temos chamado de transformações por aproximações sucessivas” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 38-39). Tenho buscado ir além, e encontro colegas professores imbuídos do mesmo espírito. Mas nem todos.

Essas “transformações por aproximações sucessivas” levam a um esforço na direção integrativa, que se configura numa visão pós-moderna da ciência, alterando o paradigma da visão moderna. Segundo Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 39), “todas as ações integrativas contribuem para auxiliar o aluno a construir um quadro teórico-prático global mais significativo e mais próximo dos desafios presentes na realidade profissional dinâmica e uma, na qual atuará depois de concluída a graduação”. Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 40), citando Boaventura Santos, refletem sobre a visão pós-moderna, afirmando que o autor propõe uma nova visão de ciência e conhecimento, e em consequência no saber

escolar, valorizando o “conhecimento do senso comum que no cotidiano orienta as ações e dá sentido à nossa vida”, se mostrando emancipatório na medida em que transforma o conhecimento científico em conhecimento do senso comum.

Boaventura Santos (1999, p. 56), discute uma nova visão de ciência e conhecimento, enquanto fala sobre a “crise do paradigma dominante” (idem, p. 54), referindo-se ao modelo de racionalidade científica, típico do pensamento moderno. Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 40) fazem uma síntese dos elementos que são pontuados por Boaventura Santos (1999, p. 54 a 57), que provocaram o rompimento com o modelo dominante de racionalidade científica (as descobertas sobre a relatividade da simultaneidade de Einstein; as descobertas de Heisenberg e Bohr sobre a mecânica quântica; também a biologia a demonstrar a inviabilidade do pressuposto determinista). Diante desses elementos e a mudança de paradigma (da modernidade para a pós-modernidade), que, segundo ela, irá influenciar em nossa visão de ciência, conhecimento e, conseqüentemente, de saber escolar, afirmam Anastasiou e Pessate Alves:

No lugar do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; no lugar do determinismo, a imprevisibilidade; no lugar da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; no lugar da ordem, a desordem; no lugar da necessidade, a criatividade e o acidente, e, portanto, no lugar da eternidade, a história construída com a ação dos seres humanos num tempo e num espaço histórico.(ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 39-40)

Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 40) apresentam uma síntese da visão pós-moderna, desenhada por Boaventura Santos (1999, p. 55 a 68):

à aceitação a transgressão metodológica e o entendimento que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural; os pressupostos metafísicos, os sistemas de crenças e valores como parte integrante da explicação científica; o objeto como continuação do sujeito. E todo conhecimento possibilitando o auto-conhecimento, sendo autobiográfico.

Segundo Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 40) são esses elementos que se mostram emancipatório na medida em que transforma o conhecimento científico em conhecimento do senso comum, principal salto do pensamento pós-moderno.

Tenho buscado, portanto, ser um professor crítico, criativo e solidário o suficiente para sintetizar, num plano de aula, a transposição didática<sup>3</sup> de uma boa aula expositiva (no

---

<sup>3</sup> Para Ives Chevallard (1998, p. 45), transposição didática é o instrumento (pode-se dizer – forma) através do qual se transforma o conhecimento científico em conhecimento escolar, para que possa ser ensinado pelos

sentido de um conteúdo bem trabalhado) com a experiência profissional, numa didática relacional e interativa, com ações integrativas, capaz de despertar no aluno a curiosidade pelo saber jurídico, transformando o conhecimento científico (na transposição didática) em conhecimento do senso comum, valorizando o cotidiano do aluno. E nisso criar um ambiente de cooperação entre os alunos, e alunos e professor, bem como a socialização do saber, para formar sujeitos conscientes de seu papel na transformação social, críticos e criativos para não só se adaptarem ao mercado de trabalho com sucesso, mas para questioná-lo, interferindo e interagindo com o mundo do trabalho.

Cabe ressaltar, que preparar para o “mercado de trabalho” é, nas palavras de Oliveira e Almeida (2009, p. 162) “reduzir a educação ao atendimento às necessidades do mercado de trabalho e à lógica empresarial”. É preparar o indivíduo para se adequar a um posto de trabalho, com as competências e habilidades que esse mercado exige. Com isso, a educação passa, na visão neoliberal, a ser uma mercadoria, disponível no mercado, alimentando o individualismo para aqueles com maiores competências e habilidades adquiridas de se colocarem no mercado, fortalecendo a ideia de que a “educação tem apenas um caráter mercadológico, aliada a uma visão imediatista, pela qual os resultados precisam aparecer a curto prazo”. (idem, p. 158). Porém, a educação deve ir além, para preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

A ideia de uma educação para o trabalho, na qual o aprender a fazer nada mais é do que fazer sempre, sem erros e repetitivamente, gerando produtividade, transcende para a possibilidade do fazer diferente, de tornar o trabalhador não apenas um apêndice da máquina, mas como alguém que estabeleça o diálogo e participação em todas as esferas, seja de ordem familiar, seja comunitária ou escolar. (idem, p. 163).

É desenvolver a educação a partir das relações sociais, em todos os seus contextos e ambientes, a fim de criar no indivíduo a produção do conhecimento elaborado socialmente, transformá-lo num “filósofo” do cotidiano, em seu meio, educando-o de forma humanizada e emancipatória, nas diversas dimensões da formação humana.

Diante destas inquietações que constituem a realidade da educação superior e, em especial, a maneira pela qual, historicamente, a universidade compõe seu quadro de professores e as características formativas dos alunos demandadas pela sociedade à universidade, consubstanciadas nos argumentos legais (principalmente na LDB e Diretrizes

---

professores e aprendido pelos alunos. Neste caso, a transposição didática é a própria aula expositiva, ou seja, a forma, a metodologia, ou ainda, a organização do processo educativo que o professor opta para que o conhecimento científico (presentes nos melhores manuais de direito) sejam apreendidos pelos alunos.

Curriculares Nacionais), uma indagação nos assalta cotidianamente: A arquitetura organizacional do processo educativo, pensada e utilizada pelos professores do curso de direito da Unisul – unidade de Araranguá, possibilita desenvolver o conjunto de competências apontadas naqueles documentos?

Eis aí a questão de estudo que nasce a partir do inventário de si próprio sugerido por Gramsci. Afinal, não é possível ser filósofo “sem a consciência da nossa historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou elementos de outras concepções” (GRAMSCI, 1978, p. 13)

## 1.2 PERCURSO METODOLÓGICO: DELIMITANDO A PESQUISA

Tendo em vista a angústia e os questionamentos no processo de construção da identidade dos professores da educação superior e, para responder a questão levantada, se faz mister compreender, inicialmente, a matriz epistêmica presente nos documentos legais que orientam a organização dos cursos de direito, e a partir daí identificar a visão de homem, mundo-sociedade e conhecimento presente nos documentos (PPI; PPC) do curso de Direito da UNISUL – Unidade de Araranguá, verificando a compatibilização, ou não, entre si.

Ressalte-se que a matriz epistêmica permeia todo o documento legal, todavia, sua maior e mais clara presença evidencia-se no perfil do egresso e nas competências que deve atingir quando de sua conclusão do curso. Portanto, ainda que a pesquisa não tenha como objetivo fundante a verificação e constatação do atingimento (ou não) do perfil do egresso, este é o balizador das ações a serem desenvolvidas pelo conjunto de professores do curso. Quando falamos em ações a serem desenvolvidas, referimo-nos, especificamente a arquitetura organizacional do processo educativo, desenvolvida pelos professores no cotidiano da sala de aula. Para esta análise, estaremos nos valendo dos planos de ensino dos professores, enquanto instrumento de planejamento, de pensamento sobre a ação a ser desenvolvida, o que implica em dizer em como o professor organiza a ação educativa.

Diante disso, a pesquisa precisa delimitar e, portanto, perguntar: quem é o profissional que o curso de direito quer formar? Quais características e habilidades

(competências) se pretende desenvolver no egresso? E, principalmente, perguntar se: a organização do processo educativo, evidenciada nos planos de ensino das unidades acadêmicas, possibilitam que os alunos desenvolvam o conjunto de competências (cognitiva, técnica e humana), previstos nos documentos legais?

Entendemos que estes questionamentos nos permitem entender a concepção de educação que se precisa adotar para alcançar a formação desejada do egresso do direito, com o objetivo ontológico e epistêmico escolhido e, fundamentalmente, que esta concepção oriente a arquitetura organizacional do processo educativo dos professores que atuam no curso.

Deste balizamento, decorrem outros questionamentos que os objetivos específicos deverão orientar, a saber:

- Qual a concepção de homem; mundo-sociedade; conhecimento presente na DCN<sup>4</sup> e no PPC do curso de Direito da Unisul – unidade de Araranguá e nos planos de ensino dos professores?
- Qual ou quais referências teóricas (epistêmicas) possibilitam a consecução destas concepções?
- Qual a concepção de homem; mundo-sociedade; conhecimento dos professores do curso de direito da Unisul – unidade de Araranguá?

Assim, a presente pesquisa realizada para esse mestrado em educação consiste na análise sobre a concepção de homem, mundo-sociedade e conhecimento, presentes no curso de direito da UNISUL – unidade de Araranguá para, a partir daí, confrontar com a arquitetura organizacional do processo educativo desenvolvida pelos professores do curso.

Consideramos que as diretrizes educacionais, que orientam os cursos de direito, na educação superior, constituem a expressão da vontade da sociedade, posto que são frutos de acurados estudos e discussões sobre a formação profissional que se quer. Vontade essa, portanto, expressada pelas entidades representativas deste segmento social, como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação dos Magistrados, Associação do Ministério Público, Fóruns de Educação e sociedade em geral (conforme CNE/CES 055/2004). São elas, portanto, que vão dar o norte para formação do perfil esperado do acadêmico de direito. A partir de tais diretrizes, enquanto expressão da vontade da sociedade, são criados instrumentos

---

<sup>4</sup> A DCN utilizada nesse trabalho é a Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, salientando que em 17/12/2018 foi editada uma nova DCN do Direito, a Resolução CNE/CES nº 05, de 17/12/2018. Porém, o PPC de Direito da UNISUL ainda não foi alterado, estando vigente a partir da DCN anterior, que é utilizada nessa pesquisa. Registra-se que as alterações feitas não provocam alterações significativas para essa pesquisa, sendo compatível, mesmo que analisada à luz da nova DCN.

institucionais como Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), que irão desenhar o perfil esperado do aluno que se pretende formar. Este perfil liga-se, visceralmente, as opções teórico-metodológicas realizadas pela Instituição.

São essas escolhas que comporão o arcabouço pedagógico que nortearão a formação do aluno, habilitando-o para o exercício profissional, a partir do desenvolvimento das competências necessárias para adaptação e postura crítica a este exercício. São igualmente elas – as opções – que direcionam os objetivos do curso e das unidades de aprendizagem (UA), esboçadas na grade curricular do curso.

Essas escolhas serão transportadas para os Planos de Ensino, no objetivo da disciplina (unidade de aprendizagem), onde então, a partir dessa ementa e objetivo, caberá ao professor optar por metodologias de ensino e avaliação do aluno, que deem conta da formação desse perfil almejado pela instituição e pela sociedade.

É, portanto, no plano de ensino que vamos detectar a organização das atividades didáticas feita pelo professor para a turma. É um espaço de liberdade para o professor, mas uma liberdade assistida posto que vinculada as diretrizes de base (DCN, PPI, PPC).

Ou seja, ao analisar os planos de ensino, elaborado pelos professores do curso, estaremos atentos para detectar se os objetivos do componente curricular (unidades de aprendizagem) e a organização metodológica e avaliativa proposta dão conta de formar o profissional desenhado no PPC e PPI, segundo as capacidades e competências ali propostas ao futuro profissional. Imprescindível que este olhar busque a referência teórica (epistêmica) implícita na organização metodológica e avaliativa proposta no plano de ensino. Esta deverá ser coerente e possibilitar o alcance dos atributos listados nos documentos norteadores já citados (DCN, PPI e PPC)

Aqui voltamos a questão e ao problema original: qual o perfil profissiográfico do egresso do curso de direito que se pretende formar? Quem é o profissional a ser formado? e, sobretudo, saber se: a arquitetura organizacional desenvolvida pelos professores do curso de direito da Unisul – unidade de Araranguá, possibilita o atingimento das competências previstas nos documentos legais?

Por perfil profissiográfico entendemos como o conjunto das características desejadas no egresso do curso, suas habilidades cognitivas, técnicas e comportamentais, as quais irão dimensionar suas responsabilidades, conhecimentos, experiências, habilidades, aptidões e atitudes que qualifica esse egresso ao desempenho adequado da função social e profissional esperado do profissional do direito. Sua inserção e participação ativa no mundo do trabalho.

Por isso, é importante saber como o professor, do curso de direito da UNISUL – Unidade de Araranguá, chega na sala de aula, a partir de quais concepções teórico-metodológicas foi formado, enquanto profissional. Ou seja, é importante saber como os professores do curso de direito foram formados, ou, quais as suas concepções de homem, mundo-sociedade e conhecimento, pois a organização do processo educativo que imprimirá, provavelmente será decorrente destas concepções.

Logo, estas deverão ser coerentes com as concepções do Projeto Pedagógico do Curso, posto que elas são a chave para a compreensão do perfil de egresso que se quer formar, e é, a partir dele, que se pode avaliar se as escolhas metodológicas e avaliativas são adequadas para alcançar tal fim.

Assim, a presente pesquisa tem como objetivo geral: analisar se a arquitetura organizacional do processo educativo (objetivos; estratégias de ensino e avaliação) propostos nos planos de ensino de professores do curso de direito da Unisul, unidade de Araranguá, possibilitam o desenvolvimento das competências previstas nos documentos legais que o regulam.

Logo, elegemos como objetivos específicos:

- Elaborar referencial teórico (epistêmico) sobre as distintas possibilidades de organização do processo educativo;
- Identificar e confrontar a concepção de homem; mundo-sociedade; conhecimento presentes nos documentos norteadores da formação do profissional em direito (DCN, PPI e PPC);
- Identificar e analisar nos planos de ensino, se a arquitetura organizacional do processo educativo possibilita o desenvolvimento das competências estabelecidas ao egresso;

Para o atingimento destes objetivos, analisamos, inicialmente, os documentos norteadores da formação profissional do bacharel em direito (DCN) tendo por base o referencial teórico-metodológico, a ser construído, que deverá possibilitar o “olhar” do pesquisador sobre estes documentos. Esta referência é construída a partir das categorias estabelecida por Becker (1993, p. 13), naquilo que ele define como: epistemologia empirista, inatista e relacional.

Após, passa-se a analisar o PDI e PPI da UNISUL e o PPC do Curso de Direito, a fim de compreender o perfil que se quer formar no egresso do curso, identificando a concepção de homem, mundo-sociedade e conhecimento, implícito no perfil desse egresso.

Estes estudos e análises preliminares são fundamentais para que se possa proceder a leitura dos Planos de Ensino, por amostragem, que serão definidos os critérios mais a frente, para neles identificar as escolhas do professor quanto aos objetivos traçados para a unidade de ensino, as metodologias eleitas e a forma de avaliação utilizada, e, pelo confronto com a referência teórica, verificar se a organização didática proposta dá conta de formar o profissional estabelecido no PPC do Direito.

Para cumprir tais objetivos, é utilizada a referência teórica proposta por Jacques Le Goff (1990), no texto *História e Memória* (1990), que, segundo ele, a escolha do método passa pelos objetivos que se pretende da pesquisa, e no caso em tela, se pretende dialogar com os documentos, sobretudo com as DCN do curso de direito, o PPC e os Planos de Ensino, resgatando não só a memória escrita, mas também, caso necessário, a memória oral dos sujeitos que operam os instrumentos documentais, ou seja, o docente.

Pertinente também, especificar nosso entendimento de “documento”. Acompanhamos Le Goff (1990, p. 545) quando afirma que “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de formas que aí detinham o poder”. Além da intencionalidade da fabricação do documento, convergimos para aquilo que Samaram (*apud* Le Goff, 1990, p. 540) especifica que “...há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira”. Ou seja, compreendemos com Le Goff, que:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados, desmitificando-lhe o seu significado aparente. (...) resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntaria ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira. Cabe ao historiador não fazer papel de ingênuo. (...) Produto de um centro de poder, de uma senhoria quase sempre eclesiástica, um cartulário deve ser estudado numa perspectiva econômica, social, jurídica, político, cultural, espiritual, mas sobretudo enquanto instrumento de poder. (Le Goff, 1990, p. 547-8)

Embora o PPC devesse ser construído pela comunidade acadêmica e congregação<sup>5</sup>, a verdade é que, na prática, esta elaboração, em sua maior parte e, principalmente, no que diz respeito as definições e as escolhas pedagógicas, são feitas por professores especialistas da educação, como assistentes e orientadores pedagógicos<sup>6</sup> e não apenas pelos professores do curso de direito. Pode-se compreender esta prática, considerando a preocupação que o documento final seja coerente com o PDI e PPI da Instituição de Ensino Superior (IES) e que não fira o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais e LDBEn. Portanto, são discursos. Por sua vez, o professor também vai elaborar seu Plano de Ensino com base no PPC, cuidando da estética e harmonia com as proposições estruturais e pedagógicas, mas nem sempre o faz de forma consciente e voluntária. Descreve uma postura pedagógica em seu Plano de Ensino, a qual nem sempre pretende e ou consegue traduzir em sala de aula. Portanto, também são discursos.

Por isso, é necessário dialogar com tais documentos (escolha do sujeito para materializar-se na história), analisando os monumentos (herança do passado) que se criam ao entorno dos Planos de Ensino, verificando os eventos que traduzem a verdadeira prática didática desses professores (escolhas metodológicas e sistema de avaliação propostas). Ou seja, é necessário, como afirma Le Goff (1990) escavar a verdade por traz do documento<sup>7</sup>, buscando a história vivida, enquanto processo de ensinagem, e não simplesmente a história objetiva, científica, descrita no PPC e nos Planos de Ensino. Assim, se pretende com a aplicação da “Metodologia Histórico-cultural”<sup>8</sup> conforme a designa Wiederkehr; Gomide & Pinto (2009), própria da Pesquisa Histórico-cultural, nos moldes do que foi instituído pela Escola dos Annales, em 1929, na França, por Lucien Febvre e Marc Bloch, da qual Le Goff (1996, p. 48) também a designa por “história da história” ou, simplesmente, “metodologia histórica” (p.31), e que, o próprio Marc Bloch, dela afirma que: “... não só nos permite compreender o presente pelo passado – atitude tradicional – mas também compreender o passado pelo presente, em que ambos se entretecem.” (BLOCH, In: Le Goff, 1990, p. 23) Ou

---

<sup>5</sup> Congregação no sentido de grupo ou colegiado dos professores reunidos para esse fim.

<sup>6</sup> O Assistente Pedagógico é um profissional que orienta o professor no Planejamento Pedagógico e na elaboração do Plano de Ensino. As orientações são feitas, muitas vezes, a partir da leitura e sugestão de correções no plano de ensino elaborado pelo professor na unidade de aprendizagem, o que leva para a articulação do plano com as diretrizes e orientações e documentos institucionais.

<sup>7</sup> Que é o papel do pesquisador segundo a doutrina de Le Goff, no Método histórico-cultural.

<sup>8</sup> Optamos por denominar “metodologia Histórico-cultural” a metodologia de pesquisa apontada por Le Goff em sua obra “História e Memória”, sendo que vamos utiliza-la ao longo da execução da presente pesquisa, em face do tipo de pesquisa que aqui se propõe e o que seu método de pesquisa proporciona para alcançar esse fim.

seja, é necessário buscar a dimensão dialética da história narrada pelo PPC e Planos de Ensino com a história vivida na concretude das aulas, suas contradições, oposições e conflitos, com vista no passado-presente-passado, em busca do presente-futuro e ou futuro-presente, permitindo a sugestão de técnicas de ensinagem e avaliação como aliado na formação do perfil do aluno.

De fato, o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado e do tempo que passa, os historiadores. (LE GOFF, 1990, p. 535)

Sobre isso, acerca das manipulações conscientes ou inconscientes as quais o docente acaba fazendo no momento da elaboração do Plano de Ensino, para melhor adequá-lo ao PPC, e que não representa, necessariamente, a história vivida, acaba constituindo, quer pelo silêncio<sup>9</sup>, quer pela omissão, elemento revelador da prática concreta em sala de aula, que se apresenta dissociada do arquitetado no Plano de Ensino. Estas manipulações dos documentos<sup>10</sup>, que não revelam a história como ela é, nem a didática realmente aplicada, acabam criando uma consciência coletiva manipulada, aderida a tendências pedagógicas que não se revelam na formação do egresso do curso de Direito. Sobre isso, Le Goff já alertava:

Finalmente, os psicanalistas e os psicólogos insistiram, quer a propósito da recordação, quer a propósito do esquecimento (nomeadamente no seguimento de Ebbinghaus), nas manipulações conscientes ou inconscientes que o interesse, a afetividade, o desejo, a inibição, a censura exercem sobre a memória individual. Do mesmo modo, a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva. (LE GOFF, 1990, p. 426)

É, portanto, necessário analisar a objetividade do documento (PPC, PPI, DCN, Plano de Ensino etc) e a intencionalidade do monumento (a prática concreta da sala de aula,

---

<sup>9</sup> Le Goff fala em “silêncios da história” para se referir a ausência de documentos, afirmando que é preciso “questionar a documentação histórica sobre as lacunas, interrogar-se os esquecimentos, os hiatos, os espaços brancos da história. Devemos fazer o inventário dos arquivos do silêncio, e fazer a história a partir dos documentos e das ausências dos documentos.” (LE GOFF, 1990, p.109)

<sup>10</sup> Le Goff diz que “Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser des-estruturado, des-montado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é “falso”, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmitificá-lo. Os documentos só passam a ser fontes históricas depois de estarem sujeitos a tratamentos destinados a transformar a sua função de mentira em confissão de verdade” (LE GOFF, 1990, p. 110)

esboçada nas escolhas pedagógicas e técnicas de ensinagem e avaliação, descritas nas entrelinhas do Plano de Ensino). (LE GOFF, 1990, p. 537).

Utilizando-se do método indutivo e da técnica da revisão bibliográfica, é feita a investigação dos documentos a fim de capturar dos mesmos uma concepção do que se espera na formação do perfil profissiográfico do egresso na DCN e PPC do Curso de Direito, a partir dos Planos de Ensinos dos Professores, verificando como tais expectativas estão chegando na sala de aula, para então compreender a metodologia e avaliação escolhidas pelo professor para dar conta de alcançar os objetivos desenhados no PPC.

Assim, o estudo inicia por uma revisão bibliográfica, buscando compreender a expectativa das diretrizes propostas nos documentos e que servem de base na formação do perfil profissiográfico do estudante de direito. Para tanto, busca-se compreender a arquitetura organizacional a que remete cada uma das teorias de educação, para então analisar a influência de cada uma delas no ensino jurídico, tendo em vista as concepções de homem; mundo-sociedade e conhecimento propostas no PPI da UNISUL e PPC do Direito.

Este estudo possibilita a descrição do perfil profissiográfico do egresso que se pretende formar. O passo seguinte, consiste em analisar os Planos de Ensino para avaliar os objetivos das unidades de aprendizagem (UA) dentro do desenvolvimento do curso, as estratégias didáticas, incluídas aí as avaliativas, escolhidas pelo professor.

Utilizamos, portanto, a metodologia Histórico-cultural, valorizando a memória documental, e se necessário for também a memória oral, na investigação dos documentos e monumentos históricos do cotidiano docente da Universidade, na Unidade de Araranguá, do Campus de Tubarão, do Curso de Direito, no ano de 2017, segundo semestre (2017-2), recorte escolhido como *locus* para a presente pesquisa. Pretende-se, portanto, escavar<sup>11</sup> os fatos e escolhas dos professores presentes em seus planos de ensino, para delas deduzir qual/quais

---

<sup>11</sup> Escavar no sentido de desenterrar, trazer a tona aquilo que está enterrado, que não se revela no documento, mas sim nos monumentos. No dizer de FEBVRE (1949, ed 1953, p. 428) *apud* LE GOFF (1990, p. p. 540), "A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Contudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não consistirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas, aquela vasta rede de solidariedade e de entre ajuda que supre a ausência do documento escrito?"

concepções elas anunciam/denunciam, ao mesmo tempo que se avalia, ditos documentos, enquanto documentos de construção de verdades.

Para tanto, foram escolhidos alguns planos de ensinos, tendo como primeiro critério, que haja no mínimo um (01) plano de ensino de cada um dos dez semestres em que o curso está estruturado. Como há mais de um plano de ensino por semestre, como segundo critério, nos valem da escolha entre as unidades de aprendizagem (UA) do núcleo estruturante do curso, posto que todos os alunos terão que passar, necessariamente, pela formação em tais unidades de aprendizagem (UA). Como terceiro critério de escolha, escolhemos planos de ensino de unidades de aprendizagem com 60 horas, que nos permitirão uma maior abordagem de pesquisa. Como quarto critério, optamos por unidades de aprendizagem (UA) com aulas na modalidade presencial, já que 20% do curso possui aulas na modalidade virtual. Por fim, como quinto critério de escolha, optamos por unidades de aprendizagem inseridos nos eixos centrais de formação curricular do curso de direito, com disciplinas continuativas, que permitem uma interdisciplinaridade em tais unidades, bem como uma diversidade dos ramos de direito em razão da certificação a que estão inseridas. Assim, se busca atingir uma amostra significativa das unidades de aprendizagem centrais pelas quais todos os alunos passarão, e, por isso, representam bem a formação do perfil profissiográfico, pois permitem uma maior abrangência por todas as áreas de formação desse egresso.

O curso de direito da UNISUL, no campus Tubarão, Unidade Araranguá, na modalidade presencial, possui 3700 horas, com limite mínimo para integralização de 05 anos (UNISUL, PPC, 2016, p. 8). A estrutura curricular prevê 2670 horas em certificações estruturantes<sup>12</sup>, 300 horas em certificações complementares<sup>13</sup>, 60 horas em certificações eletivas<sup>14</sup> e 670 horas em certificações específicas<sup>15</sup> (idem, p. 10). O Ciclo de Formação é assim distribuído (UNISUL, PPC, 2016, p. 173-175): 05 unidades de aprendizagem de 60 horas no primeiro semestre, totalizando 300 horas; 06 unidades de aprendizagem de 60 horas

---

<sup>12</sup> Segundo o PPC de Direito (p. 27), “As certificações estruturantes expressam um conjunto de competências fundamentais para o processo de formação em campos específicos e atendem às diretrizes curriculares nacionais e institucionais”

<sup>13</sup> Segundo o PPC de Direito (p. 29), “As certificações complementares expressam um conjunto de competências que consolidam o processo de formação no sentido de ampliar e/ou focar conteúdos e habilidades trabalhadas nas Certificações Estruturantes ou relacionadas a elas, permitindo particularizar as escolhas dentro dos itinerários formativos previamente planejados”.

<sup>14</sup> As Certificações Eletivas são aquelas optativas a escolha do aluno.

<sup>15</sup> As Certificações Específicas constituem o Estágio Supervisionado (300 horas), o TCC-Trabalho de Conclusão do Curso (120 horas) e atividades complementares (250 horas).

no segundo semestre, totalizando 360 horas; 06 unidades de aprendizagem de 60 horas no terceiro semestre, totalizando 360 horas; 05 unidades de aprendizagem de 60 horas no quarto semestre, totalizando 300 horas; 07 unidades de aprendizagem, sendo 05 de 60 horas e 02 de 30 horas, no quinto semestre, totalizando 360 horas; 07 unidades de aprendizagem, sendo 05 de 60 horas e 02 de 30 horas no sexto semestre, totalizando 360 horas; 07 unidades de aprendizagem de 60 horas no sétimo semestre, totalizando 420 horas; 06 unidades de aprendizagem de 60 horas no oitavo semestre, totalizando 360 horas; 07 unidades de aprendizagem, sendo 03 de 60 horas, 03 de 30 horas e 01 de 45 horas, no nono semestre, totalizando 315 horas; 05 unidades de aprendizagem, sendo 02 de 60 horas, 02 de 30 horas e 01 de 75 horas no décimo semestre, totalizando 315 horas; 01 unidade de aprendizagem de 60 horas como Certificação Eletiva e 250 horas de Atividades Complementares, totalizando 3700 horas, divididos em 10 semestres ou 05 anos.

Para melhor compreender cada um dos planos de ensino, quando necessário, se permitiu dialogar também com os sujeitos que elaboraram ou participaram desses Planos de Ensino, não com entrevistas planejadas e dirigidas, mas em conversas pontuais (técnica das entrevistas não diretivas), buscando resgatar a memória oral na confecção de tais planos.

Porém, não se trata aqui de um estudo de caso, ainda que se tenha feito um recorte de pesquisa bem específico, escolhendo-se a unidade de Araranguá do Curso de Direito do Campus de Tubarão da UNISUL. Não se quer avaliar o ensino jurídico na unidade de Araranguá. O objetivo é avaliar se as escolhas metodológicas (estratégias de ensino) e avaliativas do professor dão conta da formação crítica de um sujeito humanizado, preparado para as complexas relações sociais que o aguarda, não só para adaptar-se com sucesso ao meio, mas ser um agente transformador da sociedade. A ideia é estudar a arquitetura organizacional do processo educativo do curso de direito.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016, p. 125), desenvolvendo-se pelas modalidades de pesquisa por análise de conteúdo, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Não é fundamental, nessa pesquisa, as quantidades ou percentuais, embora sejam relevantes e serão levados em conta, mas sim os conteúdos a ser analisados e avaliados, motivo pelo qual se fez a escolha pela abordagem qualitativa.

Assim, no primeiro capítulo, onde trazemos as concepções introdutórias, fazendo a contextualização, a justificativa da pesquisa e a sua delimitação, fixando os objetivos da mesma a modalidade de pesquisa predominante é a pesquisa documental, bem como a pesquisa bibliográfica.

Seguindo da mesma forma, no segundo capítulo a modalidade de pesquisa predominante é a pesquisa documental, bem como a pesquisa bibliográfica, pois o objetivo específico desse capítulo é analisar os documentos referentes às diretrizes e bases da educação superior e do ensino jurídico.

No caso da pesquisa documental, tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2016, p. 131)

O terceiro capítulo, a modalidade de pesquisa predominante é a pesquisa bibliográfica, onde se recorre das doutrinas e pesquisas já feitas para montar o referencial teórico-metodológico capaz de permitir o “olhar referenciado” sobre o objeto de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2016, p. 131)

No quarto capítulo, são utilizadas as modalidades de pesquisa da análise de conteúdo, que é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes dos documentos, sobretudo os documentos que embasam as diretrizes nacionais dos cursos e os documentos institucionais (PPI; PPC e PLANOS DE ENSINO), envolvendo a análise do conteúdo desses documentos, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens (SEVERINO, 2016, p. 129). Nesse capítulo é utilizada também, quando necessário, a modalidade de pesquisa de campo, referente ao estudo dos planos de ensino e as escolhas metodológicas e estratégias de ensino e avaliação dos professores selecionados.

Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador. Abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até os estudos mais analíticos. (SEVERINO, 2016, p. 131-132)

Neste aspecto, não descuramos daquilo que a Escola dos Annales, através de Lucien Febvre (Apud Le Goff, 1990, p.31) já alertava sobre os “dados” :

Dado ? Não, criado pelo historiador e, quantas vezes? Inventado e fabricado, com a ajuda de hipóteses e conjecturas, por um trabalho delicado e apaixonante... Elaborar um fato é construí-lo. Se quisermos, uma questão dá-nos uma resposta. E, se não há questão, não fica mais que o nada. Só há fato ou fato histórico no interior de uma historia-problema.

São utilizadas as técnicas de pesquisa da documentação, estabelecendo os critérios para coleta, organização e sistematização dos dados e dos documentos objeto da pesquisa, registrando essas informações que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. Na pesquisa de campo, foi utilizada, quando necessário, a técnica das entrevistas não diretivas com os professores mentores dos planos de ensino justamente para entender quais foram os critérios e razões das escolhas metodológicas, estratégias de ensino e métodos de avaliação escolhidos por esses professores.

Por meio delas [entrevistas não diretivas], colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações. (SEVERINO, 2016, p. 133)

Ao final pretende-se comprovar a hipótese de que a construção do perfil crítico do egresso do curso de direito exige uma postura metodológica e avaliativa do professor, norteada pelas diretrizes educacionais do MEC, do PPI da UNISUL e do PPC do Curso (discursos), materializada nos Planos de Ensino que especificam a arquitetura organizacional do processo educativo, e a reprodução de tais escolhas para o ambiente de aprendizagem desse aluno, para que ele alcance o perfil profissiográfico desejado e proposto em acordo ao que a sociedade quer formar. Ou seja, um profissional crítico e criativo capaz de dar conta da complexidade das relações sociais vividas nessa sociedade do conhecimento, sendo agente de transformação social.

Para tanto, dividiu-se o trabalho em cinco capítulos: a) a introdução, a qual consideramos como primeiro capítulo; b) o contexto do ensino jurídico e o perfil profissiográfico almejado pela sociedade para o operador jurídico; c) os referenciais teóricos e as estratégias de ensino necessários para formar o perfil do egresso almejado pela sociedade para o operador jurídico; d) a análise dos Planos de Ensino, em consonância com o PPI da UNISUL e o PPC do Direito, a fim de analisar os dados nas escolhas metodológicas e avaliativas pelo professor para dar conta de formar o perfil do egresso conforme definido nesses instrumentos; e e) as considerações finais, também construída em forma de capítulo.

A introdução, a qual consideramos como primeiro capítulo, trazemos as concepções introdutórias, fazendo a contextualização, partindo de um inventário de si mesmo como história vivida, para a história refletida, trazendo a justificativa da pesquisa e a sua delimitação, fixando os objetivos da mesma, demonstrando, assim, o caminho metodológico para delimitar a pesquisa.

No segundo capítulo, então, aborda-se o contexto do ensino jurídico no Brasil, fazendo um breve resgate histórico do ensino superior e do ensino jurídico no país e região, buscando a compreensão das normas e diretrizes estabelecidas pelas agências e instituições reguladoras da educação superior na formação do perfil profissiográfico almejado pela sociedade para o operador jurídico. O que diz a Constituição Federal sobre a educação, e a partir dela as normas: leis e portarias educacionais. Quais escolhas epistemológicas e ontológicas feitas, e quais tendências pedagógicas adotadas no ensino jurídico. Qual é o egresso que se deseja. Nesse caminho, aborda-se, também, os documentos internos da UNISUL, em especial PDI e PPC do Direito, buscando compreender as escolhas pedagógicas e epistemológicas da IES, destacando os objetivos do curso, e as habilidades que pretendem desenvolver nos egressos, e com isso compreender a visão de homem, mundo-sociedade e conhecimento presente em tais documentos do curso de Direito da UNISUL – Unidade de Araranguá, para descrever o perfil profissiográfico do formado nesse curso. Para tanto, se aborda ainda a questão da formação dos professores para o ensino superior e o papel da universidade nesse processo.

Já no terceiro capítulo, são definidos como construir esse perfil de egresso desejado pela sociedade, através da análise e definição das teorias de educação e tendências pedagógicas necessárias para tanto, fazendo uma abordagem sobre as estratégias de ensino, definindo o elemento teórico capaz de permitir a formação do egresso conforme almejado pelas diretrizes educacionais. Assim, aborda-se a construção de uma pedagogia relacional em sala de aula, definindo a sua arquitetura didática, definindo e avaliando possíveis estratégias de ensino compatíveis com as pedagogias relacionais, capazes de dar conta da formação do egresso do curso dentro do perfil profissiográfico descrito nos documentos da educação superior jurídica.

No quarto capítulo, são analisados os Planos de Ensino, em consonância com o PPI da UNISUL e o PPC de Direito, a fim de verificar os dados nas escolhas metodológicas e avaliativas pelo professor para dar conta de formar o perfil do egresso conforme definido nesses instrumentos. Neste capítulo, ainda, avalia-se os dados de pesquisa, em consonância

com o referencial teórico, na busca de compreender se é capaz de atender a formação crítica do perfil do egresso, futuro operador do direito.

Por fim, as considerações finais, onde se encaminha as conclusões da pesquisa, tecendo uma análise reflexiva e crítica quanto aos instrumentos pesquisados (Planos de Ensino), verificando em que ponto são capazes de atender as expectativas de formação do perfil do egresso pelos documentos da educação e em que pontos se mostram frágeis diante de tal mister.

Para justificar a presente pesquisa, ainda se faz necessário fazer um apanhado “do estado da arte”, afim de verificar a relevância e originalidade do tema proposto. Pesquisando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação de Ciência e Tecnologia), podemos observar que 90 (noventa) pesquisas em pós-graduações *stricto sensu* foram feitas sobre o “perfil profissiográfico” dos egressos dos mais variados cursos (administração, contabilidade, educação física, artes, bancários etc), sendo 52 dissertações e 38 teses, isso distribuídos em IES como UNB, PUC-GO, PUC-SP, UFSC, FECAP entre outras. Dessas, apenas 01 tese e 04 dissertações são de alguma forma voltadas para o estudo do “direito” ou ao “ensino jurídico”. Portanto, há um déficit na pesquisa do perfil profissiográfico dos alunos de direito se comparado com outras áreas de conhecimento.

Sobre “processos educativos” encontramos cerca de 695 pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* nos anos de 2012 a 2018. Porém, apenas 05 pesquisas são voltadas ao “ensino jurídico”, sendo 02 dissertações e 03 teses.

Sobre “arquitetura organizacional” voltado a educação, foram encontrados muitos resultados, discutindo a influência dos modelos na gestão educacional. Porém, nenhuma das pesquisas identificadas buscou trabalhar a arquitetura organizacional, partindo da leitura dos documentos de diretrizes do MEC e Instituição para construir o perfil profissiográfico do egresso do direito. Portanto, a pesquisa se mostra viável e original.

Na lição de Severino (2016, p. 27), há três dimensões da pesquisa no ensino superior: epistemológica, pedagógica e social.

A pesquisa como processo de construção de conhecimento, tem uma tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão”. (SEVERINO, 2016, p. 27)

Assim, não se pretende esgotar o assunto com o relatório final da pesquisa, mas criar dados e sínteses que permitirão uma dimensão epistêmica, conhecendo o perfil profissiográfico que a sociedade e o curso de Direito da UNISUL quer formar nos egressos do curso, uma dimensão pedagógica, ajudando os professores a fazer as escolhas das estratégias de ensinagem e avaliação para alcance desse perfil a ser formado, e uma dimensão social, na medida em que seus resultados poderão viabilizar uma intervenção eficaz na sociedade (com egressos formados a partir do perfil almejado) e na academia jurídica (reflexão sobre as escolhas epistêmicas e ontológicas do curso).

## 2 O ENSINO JURIDICO NO BRASIL: UM BREVE OLHAR HISTORICO

Nesse segundo capítulo, então, se pretende abordar o contexto do ensino jurídico no Brasil, fazendo um breve resgate histórico do ensino superior e do ensino jurídico no país e região, buscando a compreensão das normas e diretrizes estabelecidas pelas agências e instituições reguladoras do ensino superior na formação do perfil profissiográfico almejado pela sociedade para o operador jurídico. O que diz a Constituição Federal sobre a educação, e a partir dela as normas: leis e portarias educacionais. Quais escolhas epistemológicas e ontológicas feitas, e quais tendências pedagógicas adotadas no ensino jurídico. Qual é o egresso que se deseja.

### 2.1 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A Faculdade de Direito no Brasil foi fundada em onze de agosto de 1827 (11/08/1827), através do Decreto assinado por Dom Pedro I. Os primeiros cursos de Direito no Brasil foram em Olinda (posteriormente transferido para Recife, em 1854), e no Estado de São Paulo. Portanto, mais de três séculos depois da chegada dos portugueses ao país. Isso se dá pela forma de colonização empregada no Brasil pelos portugueses, mais interessados na exploração da colônia do que no seu desenvolvimento. Esses cursos fundamentaram-se em uma formação jurídica retórica e literária influenciada pelo pensamento liberal disseminado com a Revolução Francesa.

O curso do Direito surgiu para atender as exigências de uma elite sucessora da expressão do poder no Brasil colonial que almejava a concretização da independência política e cultural. Foi criado sob os moldes da tendência europeia da época. (UNISUL, PPC, 2016, p. 12)

Essas duas faculdades de direito vão surgir na primeira década após a independência, porém, esses dois cursos foram montados a partir da matriz curricular e ideológica da Universidade de Coimbra, em Portugal. Deve-se considerar, que desde a Crise de 1383-85, também chamada de “Interregno” (talvez a primeira revolução burguesa da história do mundo), após o seu controle e retomada da coroa portuguesa, levou Portugal ao

Estado Barroco, com uma forte centralização política e jurídica: uma centralização monárquica e a codificação do direito. A Companhia de Jesus, após sua criação em 1534, firma fortes laços com a coroa portuguesa, tanto na metrópole, quanto nas colônias que vão sendo “descobertas” e conquistadas, como o Brasil, situação que se estende até o século XVIII, quando ocorre a Reforma Pombalina. Com isso, Portugal demorou a receber as influências da reação científica, que já se difundia por toda Europa. Essa realidade trouxe marcantes traços da pedagogia estabelecida, sobretudo, pelo *Ratio Studiorum*.

Pela influência jesuítica, o pensamento jurídico, na Universidade de Coimbra, estava ligado ao jusnaturalismo de matriz teológica: a vontade de Deus como origem da lei natural. E isso vai se irradiar nos cursos recém-formados no Brasil, que apresentavam uma estrutura curricular muito conflitante. O Decreto de Dom Pedro I previa que o curso seria ensinado “no espaço de cinco anos e em nove cadeiras”. No currículo do primeiro ano, havia a cadeira de Direito Natural, o que levou os professores a escreverem algumas obras aos seus alunos, se constituindo nos primeiros livros jurídicos escritos por brasileiros. Esses livros defendiam diferentes correntes do jusnaturalismo.

Esses cursos fundamentaram-se em uma formação jurídica retórica e literária influenciada pelo pensamento liberal disseminado com a Revolução Francesa. Principalmente porque não havia um interesse da Metrópole, nem mesmo depois da independência, de formar uma estrutura político-estatal localmente forte. Com isso, as ideias liberais ganhavam muita força no país. Pretendia-se lucrar com o país de todas as formas possíveis. O grande objetivo desses cursos, na época, era formar bacharéis para ocupar os cargos burocráticos do governo, tendo uma formação muito mais prática do que teórica. Apesar de passar por duas reformas nesse período (Reforma Couto Ferraz, em 1854 e Reforma do Ensino Livre de 1879), não houve grande mudança no ensino jurídico no país até 1870, quando ocorre a “reação científica” no Brasil, com a inclusão das novas ideias do século: positivismo, darwinismo, materialismo etc. Mas esse movimento ainda leva um bom tempo para surtir seus efeitos.

O Ensino Jurídico no Brasil, então, a partir o século XX vai receber a influência do juspositivismo, e dos movimentos de codificação e constitucionalização do direito. Houve uma abertura de novos cursos e faculdades, principalmente a partir da Reforma do Ensino Livre de 1879. O ensino jurídico, a partir de então, foi se fragmentando em disciplinas autônomas cada vez mais especializadas, tornando o currículo muito extenso em conteúdos didáticos, com uma vasta e quase infindável literatura produzida sobre os mais diversos ramos do direito. Aqui houve uma mudança significativa no estudo jurídico, levando para uma

intensificação teórica, com conteúdos muito mais extensos, formando longos e complexos currículos universitários.

A partir desse momento o ensino jurídico se modernizou, em busca da cientificidade, provocando a divisão, classificação, quantificação e conceituação de cada ramo do direito, de cada fenômeno jurídico, de cada etapa do conhecimento do direito.

Se no primeiro curso eram cinco anos divididos em nove cadeiras, hoje os currículos apresentam mais de 60 unidades de aprendizagem (UA) nos mesmos cinco anos previstos, como podemos observar no curso objeto da presente pesquisa (UNISUL, PPC, 2016. p. 173-175). Houve uma grande fragmentação do conteúdo, reflexo da cientificação do ensino.

Portanto, essas transformações acabaram criando um conteúdo programático, sempre muito extenso e dogmático, propiciando uma educação fragmentada, organizada em faculdades com conjuntos de disciplinas rigidamente determinadas, divididas em disciplinas teóricas, e estágios para propiciar a prática, geralmente ao final do curso.

Quanto aos seus conteúdos dogmáticos e ideológicos, o ensino jurídico se desenvolveu seguindo as influências dos modelos de Estado adotados ao desenrolar da história do Brasil. A começar pelo paradigma liberal do Brasil no Império. Depois sofreu forte influência do modelo social, quando do início da República Nova seguindo até a era dos governos autoritários. Com a queda dos governos autoritários, nos movimentos de redemocratização do país, o ensino jurídico sofreu uma nova reformulação ideológica, materializados principalmente pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e de uma reformulação das normas editadas pelo MEC nas reformas dos anos 1990, em especial a Portaria nº 1.886/94, adequando-se as tendências Neoliberais adotadas pelos governos a partir dessa década de 1990. Portanto, podemos dividir o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil em três períodos distintos: o de influência liberal, o de influência social e o de influência neoliberal. (MORAES, *et all*, p. 02-03)

### **2.1.1 DO JUSNATURALISMO AO JUSPOSITIVISMO**

Como demonstrado acima, ao longo da história, no Brasil, o ensino do Direito sofreu influências jusnaturalista tradicionalista, embora sob críticas, se manteve garantindo o

conservadorismo das ideologias vigentes. Somente após um longo período que foram observadas as influências juspositivista, da doutrina de Comte, e ainda “influências durkheimianas seguida da corrente neokantiana positivista implicando em mudanças e renovações na formação jurídica”. (UNISUL, PPC, 2016, p. 12).

Os jusnaturalistas enxergavam um sentido metafísico no conteúdo das normas. Apesar de se entenderem neutros e desvinculados de inclinações subjetivas, os jusnaturalistas, na verdade, manejavam as normas sem qualquer critério objetivo uniforme.

Na Teoria Pura do Direito (em alemão *Reine Rechtslehre*), escrita em 1934 pelo filósofo e jurista austríaco, naturalizada estadunidense, Hans Kelsen, já na sua abertura textual, Kelsen afirma que o conhecimento jurídico vinha se misturando com preceitos da economia, sociologia, política, ética etc. Por isso, havia uma necessidade de realizar uma depuração científica do método, para que este fosse exclusiva e puramente jurídico (KELSEN, 2009). Com isso, aflora as concepções juspositivistas, que apostava na ideia de uma ciência precisa e transparente, sem amarras a crenças particulares. É o primado da pureza científica. Pretende depurar o direito de todos os elementos metajurídicos, tais como política, moral e religião. A norma jurídica se define a partir da coatividade e imperatividade, tendo o Estado como estrutura central legítima da produção do Direito e a Lei como sua expressão por excelência.

Logo também se torna corrente dominante no pensamento jurídico brasileiro, manifestando-se na forma de método, teoria e ideologia.

Em sua ideologia, ainda que não fique tão expressa a intencionalidade, abre espaço para um normativismo formalista, que acaba por defender o *status quo* social e a sujeição incondicional ao ordenamento. Não há uma preocupação clara quanto à justiça ou não do ordenamento, sendo que a sujeição ao mesmo sempre leva a ordem e a paz social. O capitalismo burguês e a racionalidade jurídica positivista guardam importante relação de interdependência.

Essa predominância propicia uma educação legalista, preocupada com a memorização da norma, dos códigos e das leis, no estudo de um direito posto, justo e correto pela sua própria essência, despreocupado com a justiça ou injustiça que dele pode ser obtida, com sujeitos despreocupados com a totalidade e com a visão crítica do direito.

As características básicas são a predominância do estudo do Direito Positivo, e em especial o Direito Estatal. A legalidade e a validade como conceitos privilegiados, o trato das disciplinas de forma estanque, a não interdisciplinariedade e a desconsideração da política na influência da criação da norma. Tais características

fazem do ator jurídico um aplicador não questionador do Direito e das normas (FREITAS FILHO, 2003. p. 27.)

Portanto, também na perspectiva do juspositivismo, o conteúdo programático, continua sempre muito extenso e dogmático, do qual decorre uma educação fragmentada, organizada em faculdades com conjuntos de disciplinas rigidamente determinados. Normalmente divididos em disciplinas teóricas, e estágios para propiciar a prática, geralmente ao final do curso.

E isso leva, quase sempre, a aulas expositivas, palestras, com metodologia unidirecional: do professor para o aluno. Há uma transmissão sistemática de conteúdos e matérias, com aplicação de exercícios para fixação e memorização desse conteúdo.

O ensino jurídico é levado, muitas vezes, a mera adaptação do egresso às exigências e objetivos dados, contra os quais ele não pode se opor, contemplando, assim, a teoria determinista.

Na prática isso é perceptível, analisando-se os desafios que o egresso terá para entrar no mercado de trabalho: qualquer carreira jurídica prescinde de um concurso de provas, a fim de habilitá-lo, sendo essas provas constituídas de pelo menos uma etapa objetiva, com perguntas que exigem o predomínio da habilidade de memorização.

Mas é esse egresso que o mercado de trabalho e a sociedade estão esperando?

## 2.2 AS DIRETRIZES E BASES DO ENSINO SUPERIOR JURÍDICO

O que se espera do curso de direito está desenhado na Constituição Federal, quando essa trata da educação, refletindo na Lei de Diretrizes e Base da Educação (Lei nº 9.394, de 20/12/1996), e a partir dela a Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004<sup>16</sup>, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.

---

<sup>16</sup> A DCN utilizada nesse trabalho é a Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, salientando que em 17/12/2018 foi editada uma nova DCN do Direito, a Resolução CNE/CES nº 05, de 17/12/2018. Porém, o PPC de Direito da UNISUL ainda não foi alterado, estando vigente a partir da DCN anterior, que é utilizada nessa pesquisa. Registra-se que as alterações feitas não provocam alterações significativas para essa pesquisa, sendo compatível, mesmo que analisada à luz da nova DCN.

Com base nesses instrumentos, deve ser construído o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e partindo dele, o PPC (Projeto Pedagógico do Curso).

O professor, então, fará o seu Plano de Ensino, conforme determina o artigo 9º, Parágrafo Único, Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, com base nas orientações acima expostas.

Porém, ele não foi formado professor, sendo que sua escolha de modelo didático é, quase sempre, a reprodução do modelo do professor que mais lhe atraía na sua formação acadêmica, criando-se, assim, uma repetição de modelos didáticos, sem a preocupação de avaliá-lo no contexto histórico-social.

Portanto, se o curso que formou este profissional do direito, agora guindado a ser professor de direito, se pautou em teorias tecnicistas de interpretação do Direito, como o positivismo, acaba por formar egressos sem as habilidades necessárias para enfrentar a realidade social que o espera, incapaz de analisar o fenômeno jurídico pela interpretação axiológica, a partir da realidade regional a que está inserido.

Contudo, o PPC, o PPI, o PDI e as diretrizes curriculares atuais traçam um perfil de egresso que seja capaz de interagir com o meio e com a sociedade, de forma humanizada, desenvolvendo a cidadania e apto para o mercado de trabalho.

O PPC de Direito da Unisul, por exemplo, traz como objetivos do curso formar “profissional jurídico, com capacidade de análise, de crítica, domínio de conceitos, argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, na condição de agente parceiro do processo de transformação da sociedade global à base dos valores da Justiça Social e em busca do incremento à cidadania” (UNISUL, PPC, 2016, p. 15).

Para alcançar esses objetivos, é necessário que o professor desenvolva no aluno certas competências e habilidades, principalmente quanto a capacidade de análise, de crítica, de argumentação, para que forme o perfil de agente parceiro do processo de transformação da sociedade. Por certo, em aulas palestradas, com ênfase na exposição de informações e cobrança em avaliações que valorizam a memorização não será possível formar alunos com pensamento crítico reflexivo, com habilidades de análise e argumentação. Portanto, o aluno:

Precisa ser instigado, provocado, desafiado a contribuir, desenvolver a capacidade de raciocínio, de posicionamento, O professor, para tanto, carece capacitar-se a construir ambiente propício, dentro do qual cabe a aula, desde que instrumentador da emancipação. É importante aprender a ler criticamente, estabelecendo com autores relacionamento dialético; portar-se na história como sujeito capaz de pensá-la e planejá-la; alcançar redação própria e expressar-se com desenvoltura; dominar conhecimentos e informações estratégicas do processo de transformação da

realidade atual; começar a produzir alguma coisa, desde pequenas pesquisas, trabalhos em grupo, experimentos, algumas práticas, até elaborações mais exigentes, que já expressam capacidade de síntese, de compreensão global, de posicionamento crítico criativo; aprimorar habilidade metodológica para manejar e produzir conhecimento. Instrumentações eletrônicas podem ser expedientes de grande motivação. (CANDAU, 1991, COOK-GUMPERZ, 1991; FLEURY, 1991; LIBÂNIO, 1990, 1986; SAVINI, 1991; WACHOWICZ, 1989, apud DEMO, 2001, p. 104.

Não basta, portanto, expor a matéria e esperar que o aluno se torne crítico. O professor precisa provocar um processo que levará a construção desse conhecimento, utilizando-se do seu “repertório cultural” de um saber construído, que lhe permitirá direcionar o aluno para um “saber elaborado”, de forma relacional. Uma pedagogia que traz a capacidade crítica da realidade física ou social, permitindo, além da reprodução, a própria produção de mais e novos conhecimentos.

Nesta perspectiva, o professor precisa inserir no cotidiano da sala de aula a pesquisa, não como evento extraordinário e especial, mas como prática constante e ordinária, movida pela curiosidade, autonomia emancipadora do aluno, iniciativa de analisar e pensamento crítico reflexivo. Aprender a aprender, numa metodologia dialética.

Mas será que o professor foi formado para agir desta forma?

### 2.3 DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR JURÍDICO

No artigo 66 da LDB se estabelece a responsabilidade pela formação do professor de ensino superior, entregando tal responsabilidade à pós-graduação *lato sensu*, e após, aos Programas de Mestrado e Doutorado – *stricto sensu*. Contudo, considerando os objetivos e estrutura atual destes cursos, percebe-se que os mesmos estão voltados para a formação do pesquisador e não, necessariamente, do professor da educação superior.

Portanto, não se forma, a priori, professores para o ensino superior, se reforma profissionais da área respectiva, reciclando-os para docência. Nesse sentido, Cunha afirma:

Até a muito pouco tempo percebia-se a docência universitária exclusivamente estabelecida a partir de saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, baseados nas representações tradicionais de suas trajetórias enquanto estudantes, desenhavam o seu modo de ensinar. (CUNHA, 2014, p. 761)

Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 36-37) chamam a atenção de que a função do ensino, nas universidades, tem relação entre a organização curricular e a visão de conhecimento dominante naquele momento histórico, e por isso nos diz que é necessário romper com a visão moderna, pautada na cientificidade (dividir, classificar, quantificar, conceituar etc), e com isso na fragmentação e hierarquização do conhecimento, com ênfase na rigidez do método, para buscar uma visão pós-moderna.

Na visão moderna, os estudos universitários, inclusive os jurídicos, estão direcionados para obtenção de título, reconhecido pelo Estado, e a organização acadêmica se faz por conjuntos de disciplinas rigidamente determinadas, se organizando com um período básico e outro profissionalizante, separando a teoria, que sempre vem antes, da prática, cabendo ao final do curso a realização dos estágios.

Essas disciplinas se agrupam em semestres, sendo destinadas a um docente, que “fica responsável por uma parte do currículo”, sendo que individualmente organiza seu plano de ensino e trabalha sua disciplina independentemente das demais (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 38).

Segundo as autoras, há alguns esforços das universidades em tentar integrar os seus currículos, sem alterar a sua lógica. Também afirma que se tem verificado “o esforço de professores universitários no sentido de integrar entre si o processo de ensino, o que temos chamado de transformações por aproximações sucessivas” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 38-39).

Porém, entendemos que isto não é suficiente. É necessário mais. É necessária uma mudança de paradigma.

Como já dito anteriormente, Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 40), citando Boaventura Santos, refletem sobre a visão pós-moderna, a qual “à aceitação a transgressão metodológica e o entendimento que a inovação científica consiste em inventar contextos persuasivos que conduzam à aplicação dos métodos fora de seu habitat natural”, no sentido de que “todo conhecimento possibilita o auto-conhecimento, sendo autobiográfico”.

Assim, se propõe um diálogo com outras formas de conhecimento, valorizando também o conhecimento do senso comum, trazendo o universo do aluno para dentro da sala de aula e a partir dele construir o conhecimento. A partir de suas experiências, de sua curiosidade, a qual lhe provoca, lhe retira do comodismo, desequilibrando e reequilibrando o aluno a partir de um processo de assimilação e acomodação. Como afirmam Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 40), “o salto mais importante é o que é dado do conhecimento

científico para o conhecimento do senso comum, como emancipatório, pois o primeiro somente se realiza quando se transforma no segundo.”

Porém, os currículos universitários das faculdades de direito ainda não conseguiram, pelo menos a princípio, mudar esse paradigma, embora tenham inserido pontos importantes de interdisciplinaridade e temas transversais, assim como a iniciação da pesquisa científica, passos importantes, mas não suficientes para essa mudança de paradigma.

Além da reforma curricular, advinda da mudança de atitude, as autoras vão demonstrar, na sua obra, que a formação do professor é tarefa primordial nesse processo, e muitas vezes é deixado ao descaso. O professor do ensino superior não é formado professor. Ele é reciclado de suas atividades profissionais, guindado para dentro de uma sala de aula por decorrência de seu sucesso local ou regional na profissão, e a partir daí passa a receber a formação pedagógica que a IES julga cabível ou necessário, quase sempre se limitando aos cursos de formação continuada.

Os processos de profissionalização continuada têm sido um caminho buscado pelas instituições e têm se revelado promissores, pois possibilitam inicialmente a definição dos rumos, dos objetivos institucionais que devem interligar entre si docentes e discentes, na relação com o compromisso institucional oferecido no tempo do cursar graduação. Isso aponta a possibilidade de organização do coletivo para a construção do Projeto Político-Pedagógico, que se torna referência de todo o processo. Previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, LDB nº 9394/96, é proposto como compromisso e responsabilidade institucional. (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 63)

Perrenoud (1999) chama a atenção para as transformações sociais e as mudanças que o mundo vem sofrendo. Porém, a escola, mesmo inserida nesse contexto, mantém suas características, ainda que com a influência de algumas “pedagogia interativa e construtivista”, porém, sem apresentar, necessariamente, uma evolução das suas práticas pedagógicas.

Um viajante que voltasse à vida depois de um século de hibernação veria a cidade, a indústria, os transportes, a alimentação, a agricultura, as comunicações de massa, os costumes, a medicina e as atividades domésticas consideravelmente mudadas. Entrando numa escola, ao acaso, encontraria uma sala de aula, um quadro-negro e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. Sem dúvida, o professor não estaria mais de "sobrecasaca" ou de avental. Os alunos não estariam mais de uniformes ou de tamancos. O professor teria descido de sua cátedra e o visitante acharia os alunos impertinentes demais. Uma vez começada a aula, talvez ele percebesse alguns traços de uma pedagogia mais interativa e construtivista, de uma relação mais calorosa ou igualitária do que na sua época. Mas, a seus olhos, não haveria nenhuma dúvida de que encontrava-se em uma escola. (PERRENOUD, 1999, p. 06)

Assim, chama a atenção para a necessidade de mudar a escola, e também a universidade, formando um professor diferente. Na defesa dessa ideia, o autor discute a quem interessa a manutenção da escola nos moldes em que se encontra, e a preocupação com a formação de uma escola de qualidade, com eficiência e eficácia. O autor afirma que, mesmo quem defenda a modernização da escola e do ensino, ainda não está convencido da necessidade de uma profissionalização do professor. Propõe ele a formação de um professor mais profissionalizado, com prática reflexiva e participação crítica, a partir de inserção do aluno no contexto de mudanças sociais

Segundo Perrenoud (1999, p.09), “qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade”. Por esse motivo afirma que “os professores cujas competências disciplinares, didáticas e transversais são frágeis arriscam-se, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam então desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo da experiência.” E isso poderia ser evitado se houvesse uma formação adequada do professor.

Ainda assim, afirma que o professor precisa provocar uma prática reflexiva permanente e constante na sala de aula, e não esporádica, apenas para resolução de crises. Precisa ser inserida pelo professor como uma rotina, de forma sistemática, onde o aluno e professor se inserem no problema, fazem parte dele, e partir daí se tornam reflexivos. Refletem sobre sua própria relação com o saber. E isso não acontece de forma solitária. Exige interação, cooperação, trabalho em grupo, avaliação. Não basta ensinar, diz Perrenoud, é preciso fazer com que cada um aprenda encontrando o processo adequado. (1999, p. 7-8).

O autor demonstra que a atitude crítica do professor leva o mesmo a uma “forma de envolvimento, de um compromisso crítico no debate social sobre as finalidades da escola e seu papel na sociedade.” (PERRENOUD, 1999, p.12). O professor crítico é aquele que coopera, atua em rede, faz da universidade uma comunidade educativa, sente-se responsável pela docência e sabe dialogar com a sociedade. (idem, p. 9-10).

## 2.4 E O PAPEL DA UNIVERSIDADE NISSO?

A universidade não pode se limitar a reproduzir conhecimentos. Precisa assumir seu papel de produtora de conhecimento. E é na pesquisa que ela vai encontrar o campo apropriado para desenvolver seu próprio conteúdo.

Mas uma pesquisa pode levar a uma prática reflexiva e crítica, como pode apenas significar a reprodução do que já está feito, transformando o pesquisador em “soldados da ciência” (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Portanto, a pesquisa precisa significar “diálogo crítico e criativo com a realidade, culminando na elaboração própria e na capacidade de intervenção. Em tese, pesquisa é a atitude de ‘aprender a aprender’” (DEMO, 2001, p. 128). O professor deve ser um

(...) formador de formadores, por razão científica e educativa. A razão científica encontra-se na construção da capacidade de produzir ciência com criatividade, ocupando postura de sujeito do processo científico, não de objeto. A razão educativa aparece na habilidade de motivar processo emancipatório, que viceja apenas em ambientes de sujeitos críticos criativos. A relação de autoridade – que sempre existe – precisa ancorar, não na distribuição falsa entre alguém que ensina e outro que aprende, mas na competência superior, comprovada, visível do professor, frente a um aluno que está começando a vida acadêmica (DEMO, 2001, p. 140).

E do professor se espera que saiba motivar o processo de questionamento crítico criativo do aluno, numa forma dialética, em influências baseadas nas competências e habilidades que pretende desenvolver no aluno, a partir dos documentos constantes da arquitetura didática e pedagógica.

Afirma Pedro Demo (2001, p. 155) que “a simples absorção não emancipa. Só emancipa o saber crítico e criativo”, e isso vem do aprender a aprender.

Portanto, as universidades cumprirão seu papel, tanto na formação (ou reforma) de professores para o ensino quanto na formação de seus alunos, quando forem fieis na formação do perfil do egresso do curso, a partir da arquitetura educacional, que se inicia nos documentos do MEC, sobretudo a DCN do Direito e culmina com a elaboração e execução do plano de ensino pelo professor.

As universidades devem transportar para os seus documentos (PDI e PPC) e a partir deles criarem uma postura que vai chegar na sala de aula pelas mãos do professor, que planeja sua atividade dentro dos planos de ensino. É, pois, no plano de ensino que será

possível verificar se o professor traça estratégias de ensino aprendizagem capazes de criar no aluno essa postura crítico criativa e reflexiva.

A dinâmica para a educação superior, prevista na LDB 9.394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais que informam, por seu caráter geral, as peculiares diretrizes curriculares da graduação em Direito, apontam para essa questão da formação continuada e trabalho de pesquisa, como o desenvolvimento do entendimento do homem e do meio em que vive.

“Art. 43. ....  
 “II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua;  
 “III – incentivar o trabalho de pesquisa e iniciação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive”.

E, nesse sentido, a CES 0055/2004, descreve as aptidões que devem ser desenvolvidas no profissional do direito, e portanto, devem estar presentes no perfil dos alunos que devem ser formados nas universidades:

O profissional do direito deve estar apto a apropriar-se de novas e renovadas ferramentas e equipamentos pessoais, por sua autonomia de conhecimento, pelo raciocínio jurídico devidamente consolidado, pelo senso ético informador de seus atos e de sua conduta profissional e cidadã, pelo domínio epistemológico com que se atualiza e renova, de forma independente, transversal, interdisciplinar e autônoma, os conhecimentos e domínios teórico-práticos indispensáveis ao profícuo exercício da profissão, posta em permanente desafio das céleres mudanças, científicas, políticas e tecnológicas, na comunidade brasileira e nas suas relações no conjunto das nações, como agente qualificado e indispensável participante na administração da justiça e do bem comum, na preconizada nos arts. 4º e 133 da Constituição da República. (BRASIL, CNE/CES 055/2004, p. 18)

Assim, “as diretrizes curriculares, portanto, no curso de Direito, como nos demais, se voltam e se orientam para o devir, para o vir-a-ser, sem prejuízo da imediata inserção do profissional no mercado de trabalho, como co-responsável pelo desenvolvimento social brasileiro, não se podendo direcioná-las a uma situação estática ou contextual da realidade presente”. (BRASIL, CNE/CES 055/2004, p. 18)

A DCN do direito foi elaborada a partir de Comissões de Especialistas, com contribuições das entidades de classe e universitárias, num projeto que contempla “os anseios de todos os colaboradores e a coerência em relação ao entendimento da nova concepção educacional que contém, em seu cerne e como proposta nova, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Direito.” (BRASIL, CNE/CES 055/2004, p. 18)

Foram também as contribuições da Ordem dos Advogados do Brasil, por sua Presidência, por seu Conselho Federal, por sua Comissão de Estudos Jurídicos, pelas Seccionais e Sub-Seccionais dos Estados, de diversas entidades públicas e privadas, em particular da Associação Brasileira do Ensino do Direito – ABEDi, e de outras associações correlatas, além da profunda discussão em congressos e audiências públicas. (BRASIL, CNE/CES 055/2004, p. 19)

Portanto, podemos dizer que é fruto da vontade da sociedade o perfil do graduando, bem como as competências e habilidades que se pretende desenvolver no aluno.

Para a DCN do Direito, “o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania” (BRASIL, CNE/CES 055/2004, p. 20).

As competências e habilidades que se pretende desenvolver no aluno, segundo a DCN do Direito, são (BRASIL, CNE/CES 055/2004, p. 20-21):

- I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretação e aplicação do Direito;
- III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
- VII - julgamento e tomada de decisões; e
- VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

A IES em estudo, a UNISUL, traz no PPC do Direito, a Missão, que é “educação e gestão inovadoras e criativas no processo do ensino, da pesquisa e da extensão, para formar integralmente, ao longo da vida, cidadãos capazes de contribuir na construção de uma sociedade humanizada, em permanente sintonia com os avanços da ciência e da tecnologia.” (UNISUL, PPC, 2016, p. 03). E para isso, afirma que o professor é o promotor, guia, orientador e facilitador desse processo de educação. (Idem, p. 03).

Como objetivo geral do curso de direito na UNISUL, afirma que é “formar o Bacharel em Direito, generalista, habilitado ao exercício profissional jurídico, com capacidade de análise, de crítica, domínio de conceitos, argumentação, interpretação e valorização dos

fenômenos jurídicos e sociais, na condição de agente parceiro do processo de transformação da sociedade global à base dos valores da Justiça Social e em busca do incremento à cidadania.” (UNISUL, PPC, 2016, p. 15)

Elenca ainda, como objetivos específicos, “priorizar a compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, utilizando as normas técnico-jurídicas; instrumentalizar a interpretação hermenêutica aplicada aos conhecimentos do Direito, através da legislação, doutrina e jurisprudência; fortalecer uma postura investigativa; aplicar os conhecimentos técnico-jurídico em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos, dominando a prática forense; conhecer e utilizar corretamente os termos técnicos da ciência do Direito; compreender e utilizar o raciocínio jurídico de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; capacitar para o julgamento e a tomada de decisões; capacitar para o domínio das tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; fortalecer uma postura empreendedora e inovadora; estimular a reflexão, o pensamento e a ação política científica e moral”. (UNISUL, PPC, 2016, p. 15)

Com base nessas premissas, o curso pretende estabelecer um perfil do profissional a ser formado, utilizando-se de documentos do Conselho Nacional de Educação e do Projeto Pedagógico Institucional da Universidade.

Afirma o PPC do Direito (2016, p. 16-17) que “pretende-se que esse egresso tenha uma sólida formação geral, humanística e axiológica, com capacidade de análise, de pesquisa, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva, e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação e da promoção da justiça e do desenvolvimento da cidadania.”

Para alcançar esse perfil, o aluno deverá desenvolver competências e habilidades, assim dispostas no PPC do Direito (2016, p. 16-17):

- I - ler, compreender e elaborar de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- II - interpretar e aplicar os conhecimentos do Direito;
- III - pesquisar e utilizar a legislação, a jurisprudência, a doutrina e outras fontes do Direito;
- IV - adequar a atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- V - utilizar corretamente a terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
- VI - utilizar o raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

- VII - julgar e tomar decisões;
- VIII - dominar as tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- IX - dominar a prática forense;
- X - utilizar uma postura empreendedora e inovadora;
- XI - pensar e agir política, científica e moralmente.

Portanto, exige do aluno bem mais do que o simples memorizar. E vai exigir do professor um planejamento didático capaz de trazer para o aluno operações mentais complexas, que levarão, de forma processual e dialética, a esquemas cada vez mais elaborados do conhecimento, operações do pensamento como compreender, interpretar, adequar, julgar, pensar, capazes de propiciar a construção do conhecimento pelo saber.

Também incutem o saber fazer, quando prevê como habilidades e competências o “dominar” a prática forense, “dominar” tecnologias e métodos, “elaborar” textos e peças jurídicas, “aplicar” os conhecimentos jurídicos.

Nas concepções teórico-metodológicas, a IES *locus* da pesquisa, reconhece a importância de se compreender as evoluções da educação e do seu conceito, e nesse contexto opta pela educação permanente, ao longo de toda a vida, e que se aproximando do conceito de sociedade educativa, onde tudo pode ser ocasião para aprender e desenvolver os próprios talentos. Assim, amplia-se as possibilidades de aprender, na oferta de inúmeras possibilidades de aperfeiçoar-se como pessoa e ampliar as formações estritamente ligadas às exigências da vida profissional, incluindo as formações práticas. (UNISUL, PPC, 2016, p. 21).

O PPC segue trazendo a visão de conhecimento, afirmando que deve ser “entendido como produção histórico-cultural”, e é “construído nas múltiplas relações com meio, sendo inerente ao processo formativo”.

Também esclarece a visão quanto a pesquisa, que é “parte integrante e indissociável do processo de ensino e aprendizagem, é compreendida como caminho para a elaboração e estruturação do conhecimento, pelos quais professores e estudantes ensinam, aprendem e propõem soluções aos problemas relativos ao campo de atuação profissional e à sociedade, conforme Diretrizes Acadêmicas Institucionais da UNISUL”.

Portanto, segue a linha defendida por Pedro Demo quando afirma que a pesquisa deve acontecer no cotidiano da sala de aula.

Quanto a aprendizagem, esta “é concebida como processo que se realiza por meio de relações solidárias, onde prevalece a cooperação. É um processo dinâmico, interativo que ocorre ao longo da existência humana que envolve o aprender a conhecer, a fazer, a viver e a ser, considerado os quatro pilares que significam a construção do conhecimento”.

Nas dimensões das competências, assim se posiciona:

O conhecer diz respeito ao domínio dos conhecimentos resultantes dos avanços das ciências, pois o aumento dos saberes permite a compreensão do mundo circundante favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e a capacidade de discernir. O fazer, relaciona-se à formação profissional, ao modo como o estudante põe em prática os seus conhecimentos. O viver representa a descoberta progressiva do outro e a participação em projetos comuns ao longo de toda a vida. E, finalmente o ser, o desenvolvimento total da pessoa, afirmando a necessidade de estar preparado, principalmente, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, capaz de tomar decisões nas diferentes circunstâncias da vida. (UNISUL, PPC, 2016, p. 21)

Portanto, o PPC do Direito se propõe, pelo menos a princípio, a integrar o ensino, pesquisa e extensão em movimentos contínuos, processuais e cotidianos, como práticas que mobilizam a descoberta e a intervenção na realidade (UNISUL, PPC, 2016, p. 22).

Quanto ao ensinar, o PPC (p. 22), salienta que seu significado “pressupõe aprendizagem significativa, como parte de um processo global, que se faz por múltiplas ações representadas, tais como: perceber, compreender, refletir, apreender, mobilizar, transformar, conforme Projeto Político Institucional”.

Deposita na pesquisa como atividade formativa a integração entre prática e teoria, e através dela desenvolver no aluno a postura crítica, reflexiva e criativa, que leva a investigação autônoma adequada ao fazer científico.

Assim, o projeto pedagógico do curso de direito opta pelas estratégias pedagógicas que desenvolvem as competências, como ferramentas para o processo adaptativo do homem às suas condições de existência (meio social). “São entendidas como a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (UNISUL, PPC, 2016, p. 22).

Então, levar o estudante a desenvolver competências implica em habilitá-lo, para exercitar o espírito crítico para identificar e interpretar situações-problema e acionar os recursos cognitivos adequados; desenvolver a autonomia e a autorregula para modificar seus próprios recursos mediante situações inéditas; e estimular a criatividade para administrar estas situações. (UNISUL, PPC, 2016, p. 22)

O professor deverá, então, eleger as habilidades que serão desenvolvidas na sua Unidade de Aprendizagem (UA), em atividades formativas e ambientes de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento.

A garantia da construção de competências requer processos pedagógicos que regulem e situem o estudante como gestor de seu próprio aprendizado. Exige

mediações docentes e metodologias eficazes comprometidas com a qualidade do processo formativo. Neste contexto evidencia-se a necessidade de práticas avaliativas que favoreçam o desenvolvimento de domínios práticos de ação e reflexão tanto aos estudantes quanto aos professores e demais atores envolvidos. (UNISUL, PPC, 2016, p. 22)

A avaliação, por sua vez, deve ter uma função diagnóstica, formativa e de resultados. Deve fazer parte do processo de aprendizagem, considerando a exigência cognitiva, procedimental e atitudinal referente as ações propostas.

Não pode, portanto, limitar-se a instrumentos que valorizem a competência da memorização, como provas escritas objetivas. Deve proporcionar a possibilidade de desenvolver no aluno sua capacidade crítica e reflexiva, avaliando o aluno em todas as suas competências.

Assim, o PPC do Direito, articulado com o PDI da Universidade e a DCN também do Direito, propõe a construção da identidade dos professores da educação superior jurídica, apresentando uma matriz epistêmica presente nos documentos legais que orientam a organização dos cursos de direito, e a partir daí identifica, no PDI e no PPC do Direito a visão de homem, mundo-sociedade e conhecimento presente em tais documentos do curso de Direito da UNISUL – Unidade de Araranguá.

Tais documentos, como visto, fixam o perfil do egresso e as competências que deve atingir quando de sua conclusão do curso. É preciso, portanto, verificar nos planos de ensino, quais ações estão previstas para serem desenvolvidas pelos professores no cotidiano da sala de aula. Afinal, é o professor quem organiza a ação educativa.

Esse segundo capítulo, desse relatório de pesquisa, nos leva a reflexão e tenta responder a duas importantes perguntas de pesquisa: quem é o profissional que o curso de direito quer formar? E quais características e habilidades (competências) se pretende desenvolver no egresso?

Tais reflexões nos permitem entender a concepção de educação que se precisa adotar para alcançar a formação desejada do egresso do direito, com o objetivo ontológico e epistêmico escolhido e, fundamentalmente, que esta concepção oriente a arquitetura organizacional do processo educativo dos professores que atuam no curso.

Com isso, nos resta perguntar se: Qual ou quais referências teóricas (epistêmicas) possibilitam a consecução destas concepções?

Essa contextualização é decorrente da problemática do ensino superior jurídico, configurando o perfil do egresso que se pretende formar no curso de direito, e portanto, se faz

necessário para tecermos os fios que permitirão, a partir do próximo capítulo, construir o referencial teórico em que se pauta a presente pesquisa.

### 3 TECENDO OS FIOS: CONSTRUINDO O OLHAR REFERENCIADO

Nesse capítulo, pretende-se delinear como construir o perfil de egresso desejado pela sociedade (BRASIL, CNE/CES 0055, 2004, p. 19), através da análise e definição das teorias de educação e tendências pedagógicas necessárias para tanto, definindo o elemento teórico capaz de permitir a formação do egresso conforme almejado pelas diretrizes educacionais.

#### 3.1 OS MODELOS PEDAGÓGICOS

O referencial teórico da pesquisa, tem como ponto de partida a obra de Fernando Becker: Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos (1993), onde o autor apresenta três diferentes possibilidades de organização do processo educativo (modelos pedagógicos) que representam a relação entre ensino e aprendizagem escolar, tendo em vista o caráter filosófico (epistêmico) que os estruturam, a saber: a episteme empirista; inatista ou apriorista e a relacional. A cada uma destas episteme, ele relaciona uma pedagogia que dela decorre: pedagogia diretiva; pedagogia não diretiva e pedagogia construtivista, respectivamente.

Estas concepções podem constituir-se por epistemologias do senso comum, (a) empiristas ou (b) aprioristas, ou por (c) epistemologias críticas, como a construtivista ou relacional de base interacionista. Aquelas (a e b) têm se mostrado refratárias a toda a exuberante crítica da sociologia da educação, que se desenvolveu no país desde o final da década de 1970, e, mais recentemente, às críticas tanto da psicologia sócio-histórica quanto das correntes multiculturalistas, pós-modernistas e pós-estruturalistas; daí a importância da opção pela epistemologia genética (c) como capaz de realizar a necessária crítica às epistemologias do senso comum e apontar para novos caminhos pedagógicos e didáticos. E neste contexto teórico é que será possível trazer dentro da educação os notáveis avanços que ela produziu nas concepções de desenvolvimento e de aprendizagem humanos. (BECKER, 1993, p. 14)

### 3.1.1 A pedagogia diretiva

Na pedagogia diretiva encontramos um professor que transmite o conhecimento, onde o aluno aprende e o professor ensina. O professor acredita, nessa pedagogia, no mito da transmissão do conhecimento, um conhecimento como conteúdo. Acredita ainda que “se transmite esse conhecimento como forma, estrutura ou capacidade, embora acredite com frequência que capacidade de conhecer é inata”. (BECKER, 1993, p. 14)

O indivíduo ao nascer é uma “tabula rasa”, como uma folha em branco, e nada sabe, sendo que o meio físico ou social é quem vai lhe possibilitar o conhecimento. Conforme afirma Becker (1993, p. 15) “empirismo é o nome desta explicação da gênese do desenvolvimento do conhecimento”. O olhar epistemológico do professor em relação ao aluno é esse. Não só quando o aluno nasce, ele é considerado como tábula rasa, mas a cada novo conteúdo trabalhado em sala de aula, o professor considera que ele nada sabe sobre aquele conteúdo. É o professor, e só o professor, quem vai lhe ensinar tudo.

Importante considerar o que afirma Becker: “Falemos, como na linguagem epistemológica, em sujeito (S) e objeto (O). O sujeito é o elemento conhecedor, o centro do conhecimento. O objeto é tudo o que o sujeito não é. O que é o não-sujeito? – o mundo onde ele está mergulhado; isto é, o meio físico e/ou social”. (1993, p. 15).

Na relação professor-aluno, o elemento conhecedor, logo o sujeito é o aluno (quem necessita conhecer), portanto, o centro do processo de conhecimento, enquanto o professor é o elemento externo, logo, o objeto.

Nessa concepção, portanto, o professor se vê como transmissor do conhecimento que está no mundo (no objeto) e ele, somente ele, o professor, poderá transmitir ao aluno, que somente conhecerá o objeto por intermédio do ensinamento do professor. Portanto, o professor representa o mundo que se apresenta ao aluno (**S ← O**), isto é, o professor (O) é quem tudo determina, ou seja, o meio físico e ou social determinando o sujeito conhecedor (S).

Como consequência desse modelo pedagógico, o egresso sairá pronto para um mercado de trabalho estático e pouco evoluído, posto que será um sujeito apto a receber ordens, e executa-las sem questionar. Não possui uma capacidade crítica-criativa.

Na sala de aula, o professor ensina e o aluno aprende. E nunca o contrário. Não existe uma relação entre professor e aluno (**A ← P**).

O ensino reprodutivo impera nessa sala de aula, não permitindo a formação do senso crítico do aluno. A simples transmissão do conhecimento não o habilita a ser criativo diante das situações novas que a vida cotidiana lhe apresenta, nem lhe prepara para a solução dos novos problemas que as relações sociais irão criar na complexa vida diária.

Essa a visão de homem, mundo-sociedade e conhecimento que terá o professor diante desse modelo pedagógico.

A sala de aula é o lugar da transmissão do conhecimento. Para esse modelo pedagógico, o professor é aquele que transmite o conhecimento ao aluno, que até então nada sabe, e talvez nem tenha aptidão para assimilar todo o conteúdo que será ministrado.

O professor é aquele que fala, ensina e avalia. Já o aluno é aquele que escuta, copia, executa, aprende e presta prova para demonstrar (no sentido de provar) o que aprendeu.

As aulas quase sempre são expositivas, do tipo palestras, explorando de técnicas de oratória, muito ao estilo da *Ratio Studiorum* de 1599, ou versões modernas dela. Para a *Ratio Studiorum* há três passos básicos para a aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios de fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova (ANASTASIOU e PASSATE ALVES, 2006, p. 15), ou os passos indicados por Saviani (1982, apud ANASTASIOU e PASSATE ALVES, 2006, P. 18), que são eles: preparação, aplicação, generalização, simbolização, abstração.

Portanto, como técnicas de ensino, a utilização de quadros cheio de esquemas desenhados ou conceitos transcritos. O Datashow é um recurso bastante utilizado para acelerar a aula, já que o professor não perde tempo escrevendo no quadro, nem os alunos copiando os conceitos do quadro. As “lâminas vão por e-mail”, avisa o professor.

O professor insere a prática em suas aulas teóricas. Porém, quase sempre são os exemplos que o professor traz, a partir de sua vivência profissional. São seus exemplos, seus casos vividos, fantasiados ou incrementados de nuances para inserir o aluno num contexto prático, que não raras vezes nem pertence ao cotidiano do aluno. O aluno não pratica. Ele escuta a narrativa da prática vivida pelo seu professor (a prática é expositiva também).

O desenvolvimento do conteúdo segue-se por apostilas ou um manual escolhido pelo professor, que é seguido metodicamente, ponto a ponto do índice, em ordem, se acumulando matéria para as duas ou três provas escritas que seguirão nas datas pré-agendadas.

O professor vai tentar, mas com certeza não vai vencer o conteúdo da grade curricular, porque é muita matéria para pouco tempo, principalmente por que “as aulas não renderam, em face do excesso de perguntas que os alunos fizeram”, prejudicando o

andamento das aulas e desenvolvimento do conteúdo. Perguntas essas classificadas pelo professor como desnecessárias, porque fogem do conteúdo.

Ainda resta incerteza quanto aos resultados: na estratégia da aula expositiva se garante a relação tempo/contéudos com maior propriedade. Pode-se até dividir o número de tópicos a serem repassados pelo número de aulas ou palestras, e tem-se todo o “programa vencido”... Vencer o programa não é garantia de ensino ou de aprendizagem, nem de possibilitação do profissional necessário à realidade dinâmica e contraditória. (ANASTADIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 71)

E isso é verdade nesse modelo de pedagogia, porque o professor acredita que o aluno é alguém sem luz. Nada sabe antes de que lhe seja apresentado o saber. As perguntas quase sempre são apenas fruto da ansiedade do aluno, porque certamente, com um pouco de paciência, isso será explicado no momento oportuno, ou então, não tem ligação com a nossa matéria e certamente outro professor irá explicar.

Outras estratégias também podem ser usadas, como os estudos dirigidos ou os exercícios de fixação da matéria.

Longos questionários, que vão esmiuçando o conteúdo, com perguntas objetivas e pontuais, direcionam o aluno para aquilo que o professor classifica como importante, e afasta o aluno de distrações desnecessárias no âmbito da matéria. Testam a compreensão do aluno quanto ao que foi trabalhado em sala de aula, e verifica se o aluno aprendeu o conteúdo, ou seja, se o aluno captou a mensagem passada pelo mestre.

Se, o resultado dos exercícios, não foi o esperado, significa que esse aluno precisa de mais leitura, ler as anotações do caderno novamente, ou reler a apostila.

Raramente significa que o professor precisa refazer sua aula ou explicações, ou trazer alguma outra abordagem diferente ao tema, que não foi compreendido. Isso porque a falha de compreensão é uma falha do aluno, e não do professor.

Trabalhos de pesquisa também são instrumento importantes, quer de avaliação, como também estratégias de aprendizagem.

Porém, esses trabalhos são, na sua maioria, pesquisas conceituais sobre temas específicos, onde o aluno ficha o conteúdo a partir da leitura de um ou dois autores sobre o tema. Como exemplo podemos citar: “fale sobre os princípios processuais aplicáveis no processo do trabalho”. Descreve-los todos, a partir de um bom autor é suficiente para receber uma boa nota.

Nos objetivos de sua unidade de aprendizagem (UA) encontramos operações mentais ligadas a memorização, tais como identificar, descrever, indicar, apontar dentre tantos outros tão comuns nos planos de ensino dentro das IES.

Operações mentais que não exigem maiores complexidades, nem permitem o estudo emancipatório do aluno, até porque o professor, neste modelo pedagógico, acredita que o aluno não será capaz de fazer isso sozinho.

Os trabalhos em grupo são sempre de apresentação de conteúdos que fazem parte da matéria, que provavelmente não será abordado pelo professor (que passa tal tarefa ao aluno). Ainda assim, são, quase sempre, conceituais, onde cada componente do grupo divide uma parte da matéria, resume e apresenta na aula seguinte, sem sequer saber o que o colega do próprio grupo vai falar na parte que lhe cabe. Apesar de ser em grupo, a atividade quase sempre será feita individualmente, ou o que é pior, muitas vezes um só faz por todos, e divide as partes que cada um terá que ler na apresentação.

As avaliações se concentram em instrumentos como provas escritas ou trabalhos conceituais, de descrição de institutos em estudo, feitas para avaliar o conteúdo aprendido pelo aluno (avaliações classificatórias). As avaliações são sempre escritas e individuais, e tendem a ter questões objetivas. Ainda que tenha questões discursivas, elas quase sempre são de respostas objetivas, com um padrão de resposta tecnicamente esperado. Tem uma resposta certa, não permitindo divagações do aluno, no plano subjetivo ou dissertativo na resposta.

É comum questões como “conceitue a posse direta”; ou “qual o prazo para interposição do recurso de apelação cível”, dando múltiplas escolhas.

As datas das provas são antecipadamente agendadas e aplicadas a toda turma na mesma oportunidade.

Assim, o professor age com isenção e imparcialidade, e permite classificar o aluno com exatidão, sem lhes causar prejuízos subjetivos.

Vale ressaltar que se o aluno demonstra que aprendeu o conceito passado pelo professor, obtendo uma boa nota na prova, então é sinal que o professor cumpriu seu papel de ensinante, podendo passar ao próximo conteúdo. Missão cumprida com êxito, independentemente da verificação se o aluno realmente apropriou-se dos conhecimentos passados.

### 3.1.2 Pedagogia não diretiva

Nesse modelo pedagógico, o processo de ensinagem está centrado no aluno, onde o professor deve agir como um facilitador, interferindo o mínimo possível. A ideia é “deixar fazer”, onde o próprio aluno vai buscar o conhecimento e o professor se transforma num mero auxiliar do aluno (**S** → **O**). A polarização, portanto, muda de sentido. É o aluno (S) quem tudo determina sobre o meio físico e ou social (O).

Essa expressão “deixar fazer” vem da expressão francesa “*laissez-faire*”, que “simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferências, taxas nem subsídios, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade” (GASPARD, Toufick *apud* WIKIPEDIA, acessado em 05/04/2019). Para a educação não-diretiva, é a ideia da não interferência disciplinar do professor na condução do processo de aprendizagem do aluno. Não é a inexistência de um professor, mas a sua postura de facilitador, sem interferência na exposição de saberes ou condução do aluno a resultados previamente imaginados.

A postura pedagógica é a apriorista (e geralmente inatista), onde o aluno aprende, sem precisar que ninguém transmita o conhecimento.

O conhecimento já nasce com o indivíduo e basta pequenos exercícios para que se manifestem.

Na epistemologia apriorista, o professor não interfere no processo de aprendizagem do aluno (**A** → **P**).

Assim, o papel da universidade é proporcionar o autodesenvolvimento e a realização pessoal. O interesse do aluno leva a situações problemas que ele (aluno) procurará resolver, buscando aflorar seu conhecimento. O papel do professor é de ser um facilitador desse processo, reduzindo seu papel disciplinar, muitas vezes confundindo os papéis de aluno e professor.

Entre estratégias de ensino mais comuns a esse método, temos os trabalhos de grupo, dinâmicas de grupo, entrevistas, pesquisas, jogos que envolvam a criatividade, observação, experiências.

Podemos observar estratégias como o estudo de caso, feito em grupos, onde os alunos vão explorar um caso jurídico polêmico, buscando compreender o contexto e fatos, e a partir disso, buscar as soluções possíveis para elucidação ou resolução do caso, sem a

condução do professor. Permite que os alunos, que sua autodeterminação, explorem, pesquisem, construam soluções, investiguem o todo, que não está enclausurado numa única unidade de aprendizagem, já que os fatos da vida são, em sua essência, complexos, e envolverão conhecimentos de mais de uma disciplina curricular para sua compreensão.

Aliado a isso, podemos encontrar essa concepção nos estudos de campo, inspirados nas aulas-passeio de Célestin Freinet, que se pauta na observação do aluno aos fenômenos sociais e jurídicos feitos em visitas a instituições jurídicas, como audiências judiciais no Fórum, Tribunal do Júri, Sessões de Julgamento nos Tribunais de Justiça; Museus do Crime, Academias de Investigação Criminal, Presídios etc. A visitação permite que o aluno observe aquele ambiente ou prática jurídica, e a partir dali, posso pesquisar, analisar, entrevistar, enfim, terá autonomia e liberdade para buscar as respostas para os questionamentos que sua observação criou.

Pode-se imaginar, ainda, a atividade do núcleo de práticas jurídicas, se utilizados como local de observação, experiências, pesquisa e experimentos jurídico, dependendo da postura do professor orientador, podendo possibilitar ao aluno sua autogestão na compreensão e solução dos casos presentes neste núcleo, que geralmente é o atendimento à população carente.

Outro exemplo são os “espaços de convivências”, trazido por Kassick (2004. p. 27-28), quando relata sua experiência junto à Associação Pedagógica Paidéia, onde os alunos exercem suas liberdades, sem estereótipos de professor e aluno, não seguem uma hierarquia escolar nem possui currículo fixo. Não há o professor com a função de ensinar. O ensinante, segundo ele, é “tudo aquilo ou aquele que tem algo a ensinar. Não é uma função definitiva” (KASSICK, 2004, p. 28).

Podemos imaginar isso na universidade, criando-se um “espaço de convivência”, onde os alunos poderiam desenvolver suas pesquisas cotidianas, num ambiente não de competição, mas de cooperação, onde todos possam ser “ensinantes”, construindo um conhecimento social e singular ao mesmo tempo, num espaço para autoformação, para auto-organização e para a autogestão na graduação de direito.

Nesta pedagogia, a expressão da avaliação geralmente é conceitual (A, B) e não numeral (nota 10, 9 etc), e via de regra é tomada a partir de um contrato pedagógico entre professor e alunos no início do ciclo educacional, onde se escolhem e fixam os critérios avaliativos. Como instrumentos avaliativos vemos debates, seminários, elaboração de murais pedagógicos, relatórios de pesquisa, de experimentos e de estudos de meio.

Esse modelo pedagógico não apresenta grande interesse para a presente pesquisa, motivo pelo qual deverá ser tratado com maior brevidade.

### 3.1.3 Pedagogia Relacional

Não acreditando na ideia de que o aluno é uma tabula rasa, tampouco que o conhecimento é inato ao sujeito, o professor, na pedagogia relacional, busca desenvolver as ações a partir do conhecimento prévio do aluno, problematizando este conhecimento como base para que ele possa construir o conhecimento novo, a partir das pré-concepções existentes.

A partir da realidade do aluno, em seu contexto, da sua prática social, partindo da percepção que o aluno traz do objeto de estudo (SAVIANI, 1982), criam-se situações-problemas, problematizando a visão sincrética, caótica e não elaborada do aluno. Dialoga-se com a sua realidade, através de questionamentos que impulsionarão o seu interesse (motivação) a resolvê-los, através de uma análise crítica e reflexiva da realidade concreta, construindo a resposta. Provoca, segundo Piaget (1985) a desequilibração do aluno em suas certezas/verdades, desvelando um novo conhecimento construído a partir dos processos de assimilação e acomodação, mediadas pela provocação do professor. Nesta perspectiva, corrobora a afirmação de Freire, de que, "A educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade" (FREIRE, 1987, p. 80).

Ao assim agir, o professor provoca, no aluno, um duplo movimento, o de assimilar o conteúdo novo (a nova realidade), ao mesmo tempo (simultaneidade) que acomoda (altera) as estruturas mentais necessárias à assimilação (compreensão) do novo.

O aluno, ao responder às perturbações provocadas pelo agir do professor, provoca em si, alterações de sua estrutura mental.

O professor não transmite o conhecimento. Ele provoca um processo que levará a construção desse conhecimento, utilizando-se do seu "repertório cultural" de um saber construído, que lhe permitirá direcionar o aluno para um "saber elaborado", de forma relacional (S ↔ O).

O professor ensina, mas também aprende. Aprende na forma necessária em como desequilibrar este e ou aquele aluno, aprende ao interagir com o aluno, aprende ao se inserir no contexto do aluno, que por vezes é um ambiente desconhecido, com informações novas a serem aprendidas, para que possa criar os meios provocativos para a desequilíbrio necessária no processo de construção do conhecimento. O aluno, por sua vez, aprende, mas também ensina seus colegas e o professor. Portanto, uma atitude relacional entre professor e aluno (A  $\leftrightarrow$  P). Uma pedagogia que traz a capacidade crítica da realidade física ou social, permitindo, além da reprodução, a própria produção de mais e novos conhecimentos.

Fernando Becker (1993) vai trazer várias importantes contribuições de teorias relacionais, como a construtivista piagetiana, que se baseia na assimilação e acomodação para construção do conhecimento.

Mizukami (1986) apresenta, em sua obra, um estudo sobre as teorias de educação, no qual ganha grande relevância para a presente pesquisa o capítulo que trata da abordagem cognitivista, onde a autora faz um estudo da obra e teoria de Jean Piaget, como seu principal mentor.

No entanto, entendemos que a abordagem cognitivista, como assim a chama a autora, é uma denominação ampla e que se refere aos processos mentais da cognição (processos de conhecer o real) e, como tal, passível de ser evidenciados por mais de um autor e ou abordagens de educação, como as evidenciadas pelas pedagogias: libertadora; libertária; waldorf; crítico social dos conteúdos; histórico cultural; histórico-crítica; enfim, por todas aquelas cuja base é, como já o dissemos, os processos mentais necessários à cognição.

Mizukami (1986), ao estudar a teoria cognitivista piagetiana, afirma que, para essa concepção, o indivíduo é um sistema aberto, em reestruturações sucessivas, em busca de um estágio final, nunca alcançado em sua plenitude. Assim, mostra a interação entre homem e mundo, onde ocorre um processo progressivo de desenvolvimento por adaptação (assimilação *versus* acomodação). Na medida em que o homem aumenta o seu controle sobre o mundo, coloca-o a seu serviço, modificando-o e, com isso, modificando-se a si mesmo.

Assim, o conhecimento se constrói na relação sujeito-objeto no e com o mundo (entorno, ambiente social). Para Piaget “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (1985, p. 153). E para ele, adaptação é um equilíbrio (1985, p. 155), onde o indivíduo (criança ou adulto), regido pela lei do interesse ou da necessidade, se equilibra, adaptando-se com o meio social que trouxe tal interesse ou necessidade. Para o autor, o indivíduo é um ser dinâmico, que a todo o momento interage com a realidade, operando

ativamente com objetos e pessoas. Essa interação no ambiente faz com que construa estruturas mentais.

Portanto, o conhecimento não é inato, tampouco exterior ao sujeito. E essa construção se dá pelo amadurecimento genético do indivíduo, nos quatro estágios descritos por Piaget<sup>17</sup>. Conforme a etapa de formação do sujeito, haverá uma percepção do objeto por esse sujeito. Portanto, é um sujeito operatório, que vai construir o conhecimento através de abstrações empíricas (retira o conhecimento do próprio objeto observado) ou reflexivas (a partir de operações mentais a partir das ações desse sujeito).

Para Piaget (1985), criar implica realizar combinações. Construir significa tornar as estruturas do comportamento mais complexas, pela complexificação das estruturas mentais. Assim, partindo-se da gênese, em processos de desequilíbrio e equilíbrio, o sujeito é provocado com os estímulos do meio ambiente e/ou do professor, e inicia um processo de assimilação e acomodação. O conhecimento se opera neste processo simultâneo de assimilação/acomodação.

Por isso, Mizukami (1986) afirma que, para a pedagogia cognitivista piagetiana, a escola (aqui para a presente pesquisa a instituição de ensino superior – IES e o próprio professor), assume o papel de desequilibrador com relação ao aluno, conforme seu nível de desenvolvimento intelectual e moral. O aluno deve conquistar a verdade, com autonomia intelectual. E não receber o conhecimento do professor. Portanto, a educação é um processo de socialização. Não é a autoridade do professor que garante a relação de reciprocidade e de cooperação moral e racional (nem as lições, modelos etc)<sup>18</sup>. É o respeito mútuo e autogoverno da vida social entre os próprios alunos.

O ponto fundamental do ensino consiste em processos e não em produtos de aprendizagem. A aprendizagem verdadeira se dá no exercício operacional da inteligência (o aluno elabora o seu conhecimento na medida que modifica suas estruturas mentais). Por isso, a construção do conhecimento depende de um ambiente educacional relacional, provocativo, que permita a interação e a inter-relação. O trabalho em grupo, a provocação à pesquisa, a autonomia intelectual.

Nessa concepção, o aluno não deve simplesmente assistir as aulas, “pois a ação de aprender não é passiva” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 14). Anastasiou e

---

<sup>17</sup> De acordo com Piaget (1985), o desenvolvimento cognitivo das crianças ocorre em quatro fases: 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos); 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos); 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); e, 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

<sup>18</sup> Conforme Mizukami (1986, p. 72).

Pessate Alves propõem, então, uma “unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do aluno se efetivem em dupla mão” (2006, p. 15-16), E para isso, é necessário uma ação de ensino que leva a uma aprendizagem pelo aluno, que ultrapasse a ideia da simples transmissão de conhecimentos. Deve aproximar o aluno do objeto de estudo, colocando-os frente a frente, através de tarefas contínuas do sujeito, construindo o saber a partir do saborear, buscando não só conhecer, mas saber o quê, saber como, saber por quê e saber pra quê (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 15-16).

Portanto, é a mediação do professor que leva a desequilíbrio do aluno, provocando os processos de assimilação e acomodação, reequilibrando, com a construção de esquemas mentais mais evoluídos. O professor provoca os alunos, dando-lhes a motivação externa (lei do interesse ou necessidade comentado por Piaget, p. 153). Trata-se de uma concepção dialética, posto que o meio social constitui o ponto de partida (a visão sincrética, caótica e não elaborada), que o aluno traz para a sala de aula, quando se confronta com um ponto de estudo apresentado pelo professor que, pelos processos de mediações, que exigem a reflexão e análise, a respeito do objeto estudado, provoca a desequilíbrio, da qual decorre a acomodação (reestruturação das estruturas mentais), levando a construção de novos esquemas, mais elaborados numa síntese qualitativamente elaborada e construída nesse processo. Uma síntese que é provisória e pode ser novamente confrontada, levando a sínteses cada vez mais elaboradas.

Mas como alcançar esses resultados?

### 3.2 ARQUITETANDO UMA PEDAGOGIA RELACIONAL NA SALA DE AULA

Para propiciar uma pedagogia relacional e interativa é preciso utilizar-se de estratégias de ensino/aprendizagem, nas quais haverá o planejamento do professor das atividades formadoras, ambientes de aprendizagem e instrumentos avaliativos capazes de levar até a contemplação das competências ou habilidades esperadas do aluno.

Conforme o conteúdo a ser trabalhado, exige-se estratégias diferentes para a sua compreensão. Zabala (1998), assim como Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 17), citando, citando a obra daquele autor, divide em quatro tipos de conteúdo: (a) conteúdos factuais; (b) conteúdos procedimentais; (c) conteúdos atitudinais; e (d) aprendizagem de conceitos.

No curso de direito, *locus* dessa pesquisa, temos essas quatro dimensões também. Os conteúdos factuais representados pelos fenômenos jurídicos, os conflitos jurídicos, os fatos pertinentes a configuração do direito estudado. Os conteúdos procedimentais, configurados nas regras, técnicas, procedimentos, prática forense. Os conteúdos atitudinais, no estudo da ética e moral, nas atitudes e responsabilidades dos sujeitos do direito, na atitude do julgador do conflito. A aprendizagem dos conceitos e princípios do direito, que permitem a interpretação e aplicação do próprio direito.

O desenvolvimento de cada um desses conjuntos de saberes exige do professor do direito a organização de diferentes estratégias, que deverá planejar e conduzir e que irão delinear a organização da arquitetura educacional, que precisa ser compreendida e intencionalmente montada para que alcance o seu fim. Estratégias essas que se harmonizem com os documentos da educação, em especial a DCN do Curso de Direito, e dentro na Universidade, com o PDI e o PPC do Direito.

As diretrizes curriculares do MEC esperam que os cursos de direito desenvolvam nos alunos competências atitudinais, cognitivas e de aplicação. Além do ser e saber, o saber fazer, como já trabalhado no segundo capítulo dessa pesquisa.

Cabe ao professor escolher as operações mentais capazes de desenvolver as habilidades e competências necessárias para alcançar essas dimensões das competências (ser, saber, e saber fazer).

Portanto, no planejamento didático do professor, deve ser contemplado também as operações mentais de memorização, como identificar, apontar, relacionar. Elas são importantes para o saber. Mas não deve parar por aí. Há que se incluir, nos planos de ensino, operações mentais que exijam mais do que memorizar. Que exijam operações mentais mais complexas, capazes de desenvolver no aluno novas competências e habilidades, conforme planejado na arquitetura didática. Essas operações trabalharão sistematicamente, em processos contínuos, levando cada vez mais para operações mais e mais complexas.

Essas escolhas não podem ser aleatórias. O Professor precisa elegê-las conscientemente, de forma intencional para alcançar seus objetivos. Deve interligá-las, e usá-las em conjunto, para que continuamente, e de forma processual, possa desenvolver habilidades e competências nos alunos.

Nem todas as operações de pensamento são adequadas a cada conteúdo, ou estratégia escolhida pelo professor. O grande desafio do professor é escolher aquelas que serão necessárias e pertinentes às suas estratégias de ensino. Por isso, é tão importante que o professor tenha claro quais seus objetivos na Unidade de Aprendizagem (UA), qual perfil de

aluno pretende formar e que tipo de professor pretende ser, no sentido da escolha metodológica e didática que pretende fazer.

Com essas definições claras, aí sim poderá escolher suas estratégias de ensino e dentro delas as operações mentais necessárias para efetivá-las no decorrer do semestre.

<b>OPERAÇÃO DE PENSAMENTO</b>	<b>CONCEITO/ RELAÇÕES</b>
Comparação	Examinar dois ou mais objetos ou processos com intenção de identificar relações mútuas, pontos de acordo e desacordo. Supera a simples recordação, enquanto ação de maior envolvimento do aluno.
Resumo	Apresentar de forma condensada a substância do que foi apreciado. Pode ser combinado com a comparação.
Observação	Prestar atenção em algo, anotando cuidadosamente. Examinar minuciosamente, olhar com atenção, estudar. Sob a ideia de observar existe o procurar, identificar, notar e perceber. É uma forma de descobrir informação. Compartilhada, amplia o processo discriminativo. Exige objetivos definidos, podendo ser anotada, esquematizada, resumida e comparada.
Classificação	Colocar em grupos, conforme princípios, dando ordem à existência. Exige análise e síntese, por conclusões próprias.
Interpretação	Processo de atribuir ou negar sentido à experiência, exigindo argumentação para defender o ponto proposto. Exige respeito aos dados e atribuição de importância, causalidade, validade e representatividade. Pode levar a uma descrição inicial para depois haver uma interpretação do significado percebido.
Crítica	Efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério.
Busca de suposições	Supor é aceitar algo sem discussão, podendo ser verdadeiro ou falso. Temos que supor sem confirmação nos fatos. Após exame cuidadoso, pode-se verificar quais as suposições decisivas, o que exige discriminação.
Imaginação	Imaginar é ter alguma ideia sobre algo que não está presente, percebendo mentalmente o que não foi totalmente percebido. É uma forma de criatividade, liberta dos fatos e da realidade. Vai além da realidade, dos fatos e da experiência. Socializar o imaginado introduz flexibilidade às formas de pensamento.
Obtenção e organização dos dados	Obter e organizar dados é a base de um trabalho independente; exige objetivos claros, análise de pistas, plano de ação, definição de tarefas-chave, definição e seleção de respostas e de tratamento delas, organização e apresentação do material coletado. Requer identificação, comparação, análise, síntese, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, suposições, imaginação, entre outros.
Levantamento de hipóteses	Propor algo apresentado como possível solução para um problema. Forma de fazer algo, esforço para explicar como algo atua, sendo guia para tentar solução de um problema. Proposição provisória ou palpite com verificação intelectual e inicial da ideia. As hipóteses constituem interessante desafio ao pensar do aluno.
Aplicação de fatos e princípios a novas situações	Solucionar problemas e desafios, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações ao problema novo.
Decisão	Agir a partir de valores aceitos e adotados na escolha, possibilitando a análise e consciência deles. A escolha é facilitada quando há comparação, observação, imaginação e ajuizamento, por exemplo.
Planejamento de projetos e pesquisas	Projetar é lançar ideias, intenções, utilizando-se de esquema preliminar, plano, grupo, definição de tarefas, etapas, divisão e integração de trabalho, questão ou problema, identificação das questões norteadoras, definição de abrangência, de fontes, definição de instrumentos de coleta dos dados, validação de dados e respostas, etapas e cronograma. Requer assim identificação, comparação, resumo, observação, interpretação, busca de suposições, aplicação de princípios, decisão, imaginação e crítica.

*RATHS et al. Ensinar a pensar. São Paulo: EPU, 1977, apud ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006. P. 28.*

Anastasiou e Pessate Alves trazem um quadro de operações de pensamento (2006, p. 28), acima exposto, baseado na obra Ensinar a Pensar, de Louis E. Rath (1977), onde encontramos: comparação, resumo, observação, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, imaginação, obtenção e organização de dados, levantamento de hipóteses,

aplicação de fatos e princípios a novas situações, decisão, planejamento de projetos e pesquisa. Essas operações do pensamento vão além da simples memorização, e devem ser trazidas para dentro do Plano de Ensino do professor, conforme suas estratégias de ensino.

O professor, então, deve estimular o aluno, provocando-o, desequilibrando-o, com essas operações mentais nas diversas estratégias e técnicas que utilizará, para levar o aluno a ter uma “significação dos conteúdos”, a “problematização”, a “críticidade”, “historicidade” e “totalidade”, entre outros possíveis momentos de construção do conhecimento (SAVIANI, 1982), numa prática educativa dialética, partindo da síntese para a síntese, através da análise (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 29-33). Precisa romper as barreiras que dificultam o pensar, tais como a impulsividade do aluno, a excessiva dependência em relação ao professor, a incapacidade de concentrar-se, entre tantos outros descritos por Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 27). Entender e ter claro esses momentos de construção do conhecimento são importantes para o professor poder fazer sua escolha de estratégias.

A “significação de conteúdos” pode estabelecer vínculos, nexos de conteúdo a serem desenvolvidos. Propiciar a correlação da prática e teoria. Fomentar operações mentais como “comparar” dois ou mais objetos ou processos, para identificar suas mútuas relações, pontos de acordo e desacordo; “resumir”, apresentando de forma condensada o que foi aprendido; “observar” fenômenos jurídicos, com a capacidade de identificar ou perceber seus desdobramentos na matéria estudada; “classificar” os fenômenos jurídicos, identificando origem e consequências, analisando, tirando conclusões; “interpretar”, exigindo do aluno o poder de argumentação na defesa de uma experiência sobre o objeto ou processo.

A “problematização” também deve ser levada em conta pelo professor, principalmente no papel de desequilibrador, apresentando situações problemas, que exigirão do aluno o esforço para resolvê-los, nos processos de assimilação e acomodação. Podem ser exploradas operações mentais como a “observação” e “interpretação” do problema, bem como a “busca de suposições”, colocando em discussão teses verdadeiras e falsas sobre o problema, com sua posterior análise; “imaginação”, descrevendo aqueles fatos sem estar presente a eles, percebendo mentalmente o que deles é relevante; “levantamento de hipóteses”, apresentando as possíveis soluções do problema; a “aplicação de fatos e princípios a novas situações” para solucionar o problema, aplicando aprendizados anteriores, usando a capacidade de transferências, aplicações e generalizações; e até a “decisão”, agindo a partir de valores aceitos e adotados na escolha feita a partir da comparação, observação, imaginação e ajuizamento.

A “críticidade”, da mesma forma exige que o aluno tome uma postura crítica da realidade, buscando a verdade sobre o objeto em estudo, fugindo da simples aparência do real. Mais uma vez podemos estimular a “observação”, “obtenção e organização de dados”, a “decisão”, e a “aplicação de fatos e princípios a novas situações”.

A “historicidade” trabalhando com conhecimentos em seu quadro relacional, construindo sínteses que se sabe ser provisórias, permitindo-se criar novas sínteses.

E a “totalidade”, que permite combinar a síntese com a análise, permitindo articular o conhecimento com a realidade.

Esses momentos de construção do conhecimento são complexos, e devem ocorrer de forma sistemática, dentro de uma Unidade de Aprendizagem (UA), mas também na interdisciplinaridade do curso. Isso porque o professor não tem o compromisso de desenvolver todas as habilidades e competências do aluno exclusiva e solitariamente na sua unidade de aprendizagem (UA). Isso é tarefa de todos os professores, e deve ser desenvolvida solidariamente, de forma interdisciplinar, a partir do projeto político-pedagógico do curso. É importante destacar que o professor deve participar da construção do PPC, e conhecê-lo bem, para que possa interagir nessa interdisciplinaridade.

Diante desse quadro, deve o professor propor ações que desafiem os alunos a desenvolverem essas operações mentais, em processos contínuos e sistemáticos, que propiciem a formação de novos esquemas mentais cada vez mais complexo, em movimentos de assimilação e acomodação. Deve desenvolver uma metodologia dialética, partindo da realidade do aluno como síntese, e chegando até a síntese mediante as operações de pensamento citadas por Raths, através das estratégias de ensino planejadas pelo professor.

Precisa planejar a arquitetura didática, e ao planejar escolher estratégias eficientes para alcançar seus fins. Essas estratégias servirão para alcançar os objetivos traçados para a unidade de aprendizagem (UA), e as habilidades que se deseja desenvolver nos alunos.

Alguns elementos são essenciais para o planejamento das estratégias: 1º) ter claro os objetivos e habilidades da UA, de acordo com as expectativas dos documentos da educação (LDB, DCN, PDI e PPC); 2º) conhecer os alunos e seus contextos; 3º) conhecer a lógica dos conteúdos que serão desenvolvidos na UA. Com esses três passos sugeridos por Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 70-72), o professor poderá escolher as estratégias capazes de alcançar os objetivos da UA, a partir da realidade do aluno, e tipo de conteúdo a ser trabalhado.

Não é a atividade formadora em si que garantirá o sucesso do planejado. A estratégia deve ser cuidadosamente escolhida e executada, dentro das características acima descritas. Portanto, o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, e ter a habilidade de

adequar as suas estratégias, adaptando-as aos desafios pontuais e imediatos que ocorrem durante a sua execução.

Além disso, precisa sair do seu lugar comum, seu *habitus* de trabalho, das experiências vividas como aluno, para encarnar uma concepção nova de professor e uma metodologia interativa, desviando o foco de aula do conteúdo para o aluno, da informação para a aprendizagem, do ensino para a ensinagem. É cômodo ao professor ensinar o conteúdo em aulas palestradas. É um desafio abrir mão da transmissão dos conteúdos programáticos para ingressar num processo de ensino e aprendizagem, numa metodologia dialética, que lhe impõe uma ruptura com o tradicional.

Caso esse obstáculo seja vencido, ele ainda se vê diante de novos desafios para atuar de forma diferente, tais como: lidar com questionamentos, dúvidas, inserções dos alunos, críticas, resultados incertos, respostas incompletas e perguntas inesperadas (às vezes complexas, às vezes incompreensíveis para o professor, chega a se questionar: de onde ele tirou essa questão, se o assunto que discutimos aqui é tão outro?). O novo procedimento abrange, também, uma modificação na dinâmica da aula, o que inclui organização espacial, com o rompimento da antiga disciplina estabelecida. (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 71)

Portanto, a função de universidade, a visão do homem e da sociedade, o perfil profissiográfico, além dos objetivos do curso, são primordiais para nortear o professor em suas escolhas. Escolha essa que fica mais fácil se o professor participa da construção do Projeto Político-Pedagógico do Curso (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 72-73). Essas escolhas foram trabalhadas no Segundo Capítulo dessa pesquisa, sendo que aquelas escolhas ali descritas serão alcançadas pelas estratégias que aqui se apresentam.

### 3.3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Como dito acima, o professor, para escolher suas estratégias, deve ter bem claro a função de universidade, a visão do homem e da sociedade, o perfil profissiográfico, além dos objetivos do curso, bem como é importante conhecer os alunos e seus contextos e conhecer a lógica dos conteúdos que serão desenvolvidos na UA.

A partir daí, poderá propor estratégias que envolverão os alunos, de forma individual ou em grupo, para construir uma didática dialética.

Dentre as estratégias mais utilizadas nas salas de aula, estão as aulas expositivas. Na pedagogia tradicional, se resume na exposição de conteúdo, com a transmissão do conhecimento ao aluno, de forma sistemática e palestrada. Se o objetivo geral do Curso de direito da Unisul (*lous* de pesquisa) fosse somente “formar o Bacharel em Direito, generalista, habilitado ao exercício profissional jurídico” (UNISUL, PPC, 2016, p. 15), provavelmente essa estratégia seria suficiente para alcançar o objetivo, desde que todos os professores dessem conta de seus conteúdos programáticos, com certo grau de sucesso em suas aulas palestradas.

Porém, o objetivo geral vai além, sugerindo um egresso “... com capacidade de análise, de crítica, domínio de conceitos, argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, na condição de agente parceiro do processo de transformação da sociedade global à base dos valores da Justiça Social e em busca do incremento à cidadania.” (UNISUL, PPC, 2016, p. 15). Quer um profissional crítico, criativo, com pensamento reflexivo, preparado para o mercado e para exercer sua cidadania.

Para isso, precisamos ir além da mera exposição. A aula expositiva dialogada ou interativa, é uma evolução dessa estratégia tradicional, que permite a exposição do conteúdo, mas com a participação ativa dos alunos. Numa concepção dialética, o conhecimento prévio pode ser utilizado como ponto de partida. O professor, na exposição, media, provoca, desequilibra, contextualiza para mobilizar as estruturas mentais dos alunos. Explora os exemplos dos próprios alunos, resgata as experiências prévias vividas pelos alunos. Ouve o aluno, e centra sua aula no diálogo, com espaço para questionamentos, críticas e soluções de dúvidas. Numa aula expositiva dialogada, o debate e a socialização do conhecimento são primordiais para o sucesso da estratégia. O grupo cresce com os diálogos individuais e coletivos. Provoca-se uma síntese integradora elaborada por todos na sala de aula. Para que dê certo, é necessário respeito ao diálogo, a troca, as diferenças, ao pensamento contrário e um domínio teórico pelo professor. (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 79).

Outras estratégias sugeridas por Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 79 a 99) podem auxiliar o professor nessa tarefa.

Dentre elas merecem destaque o estudo de texto, que permite explorar as ideias de um autor, fazendo um estudo crítico em busca de informação ou até comparação com outros autores. Permite desenvolver a elaboração de sínteses, comparações, crítica, análise, resumo, e outras operações mentais propostas no PPC do Direito.

A tempestade cerebral, também conhecida como *brainstorming*, se apresenta como interessante estratégia para trazer o universo do aluno para a sala de aula, sua realidade,

seus pré-conceitos sobre o assunto. Permite vincular o aluno ao objeto de estudo, que pode trazer possíveis soluções aos problemas, enfim, situa o aluno como protagonista da construção do conhecimento. Outra estratégia que envolve o aluno é o Portfólio, uma vez que permite evidenciar a construção do conhecimento pelo aluno, que vai registrar suas percepções, os conceitos básicos, ou talvez seu sentimento em relação ao objeto estudado, os quais permitem ao professor acompanhar a evolução do próprio processo de aprendizagem do aluno, que poderá acompanhar durante esse processo as anotações/produções/manifestações dos mesmos. Exige uma disciplina do professor, que precisa ler e participar da construção das sínteses deles (seus alunos). Os mapas conceituais também são estratégias que podem interagir com a evolução do aluno, ao lhe permitir que construa diagramas mostrando as relações hierárquicas entre os conceitos estudados. Permite a construção de uma teia relacional, que nem sempre é uniforme entre os alunos da mesma turma, referendando a importância da socialização do conhecimento e das diferentes percepções sobre os mesmos temas. Também o estudo dirigido é uma estratégia importante que vai ao encontro das anteriores, pois permite ao professor direcionar o foco de estudo do aluno, principalmente em questões pontuais de maior dificuldade, que permitirão ao professor acompanhar a evolução do processo de construção do conhecimento do aluno, corrigir suas falhas, orientá-lo, e conduzir as estratégias de ensino conforme a detecção de falhas nas mesmas.

Qualquer dessas estratégias, vistas no parágrafo anterior, poderão ser desenvolvidas pelos meios tradicionais, como escritas em papel, caderno ou no quadro. Mas também podem ser desenvolvidas a partir de aplicativos digitais, inclusive por aparelhos móveis, como os celulares, e disponibilizados em ambientes virtuais, como redes sociais ou canais corporativos ou compartilhados, como *youtube*, *blogs*, ou fóruns virtuais. Isso permite ao professor aliar a sua estratégia original aos novos instrumentos digitais e tecnologias de informação, que fazem parte do dia a dia do aluno e que podem ser explorados como instrumentos ou técnicas de estudo, novos ambientes de aprendizagem, e com criatividade, até novas estratégias de ensino.

Vale a ressalva feita por Pedro Demo (2001, p. 192-194) que tais instrumentações são do campo das motivações, portanto instrumentais; e que não se trata aqui de mero uso alternativo ou criativo, mas sim de produção própria através dos meios virtuais, como aplicativos, feitura de vídeos próprios, e mesmo novos produtos tecnológicos, se for o caso. E com isso teremos, segundo o autor, impactos na via da informatização, redução excessiva das aulas expositivas, introdução de um novo conceito de biblioteca como centro de documentação para a pesquisa (videoteca, midiateca, wikipedia, google etc); acesso à

informação em plano mundial, via rede, socialização do conhecimento relevante e apelo estrutural à inovação como processo.

A universidade é lugar de leitura e de escrita. E nos meios virtuais os usuários deixam de ser meros observadores externos e passam a interagir, possuem autoexpressão e autoria. Participam da produção de conteúdo, em criação personalizada, que serão expostos ao mundo. (BANNELL, 2016, p. 115). Mas no ambiente virtual, continua Bannell (2016, p. 117-119), o aluno precisa desenvolver outras habilidades, pois a própria curiosidade vai levá-lo a um universo caótico de informações e conteúdos, que exigirão do professor a mediação, estimulando a aprendizagem ativa dos alunos, com “ênfase na partilha dos saberes, e no diálogo como forma de interação”. Os meios virtuais são “comunidades de aprendizagem” que entendem o conhecimento como “produto de interação social”. Sendo, portanto, um espaço de diálogo, as tecnologias digitais podem ser exploradas não só como técnicas, mas principalmente como estratégias de ensino, ou mesmo como evoluções das estratégias tradicionais, como se vê nos exemplos que seguem nos parágrafos seguintes.

Nesse novo contexto, é essencial desenvolver habilidades de busca, seleção e avaliação da confiabilidade das informações e aprender a trabalhar em grupo porque, com o aumento do grau de complexidade das tarefas que requerem habilidades multidisciplinares, parte do trabalho deixa de ser feita individualmente, exigindo novas atividades e um estudo diferente. (BANNELL, 2016, p. 124)

O portfólio, que consiste no registro escrito das atividades da sala de aula, de um tema ou bloco de aulas, pode ser feito através de vídeos produzidos pelos próprios alunos que relatam tais conteúdos pelas percepções, manifestações e críticas do aluno ou de seu grupo, que podem ser publicados no *youtube*, por exemplo. A edição do vídeo pode servir como fator motivador para o estudo, a pesquisa, e a própria elaboração da síntese em uma dimensão mais acurada pelo aluno. Os mapas conceituais podem ser feitos a partir do *cmap* ou do *prezi*, por exemplo, plataformas desenvolvidas para elaboração de tais diagramas de relações hierárquicas, com publicação compartilhada e pública. E assim sucessivamente, multiplicando as oportunidades de estratégias, instrumentos e técnicas para o professor alcançar seus objetivos dialéticos.

Nessa seara virtual, os fóruns virtuais, como os oferecidos nos ambientes virtuais de aprendizagem (na UNISUL o chamado EVA), bem como a lista de discussão por meios informatizados, também são estratégias que podem levar o aluno para os ambientes de aprendizagem virtuais, utilizando-se da internet como instrumento de aprendizagem. Assim, permite-se a discussão de temas a distância e em horários alternativos, para além do limitado

horário de aula, e de acordo com as disponibilidades e iniciativa autônoma do aluno. São estratégias que dependem da motivação a ser exercida pelo professor como mediador dos debates, ou provocador do desequilíbrio na discussão, já que os alunos precisarão manter o interesse no debate em si. Porém, são ambientes alternativos à sala de aula e permitem uma rica interação entre os alunos e construção de sínteses socializadas entre os membros do fórum ou discussão.

Assim, são estratégias de ensino a discussão on-line e a produção e compartilhamento de materiais on-line, como acima expostos. Também as pesquisas e seleção de informações a partir de ambientes virtuais. Nessas pesquisas e seleção de informações podem ocorrer a descoberta imprevista, a de livre-exploração, movida exclusivamente pela curiosidade do aluno sobre temas ou assuntos relacionados ao objeto de estudo, ou a descoberta indutiva, dedutiva ou direcionada, quando impulsionada de uma forma ou outra pelo professor (BANNELL et al, 2016, p. 126-127 e 139-141).

A solução de problemas e o estudo de caso, são estratégias que permitirão ao professor expor seus alunos a uma situação-problema, desafiadora, exigindo dos mesmos um pensamento reflexivo, crítico e criativo. O professor oferece uma situação-problema para estudo e solução, ou mostra um caso real, sugerindo o seu estudo, desdobramentos e solução, os quais permitirão ao aluno a ampliação da significação dos elementos em estudo, construção de diferentes alternativas para a solução dos casos ou problemas. São estratégias focadas na relação entre a teoria e a prática, ensinando a pensar e a fazer.

O professor poderá optar pelos estudos em grupos, que traz um desafio a mais para a sala de aula, principalmente em tempos de individualismo e enclausuramento dos alunos mais jovens, fenômeno provocado pelas redes sociais, que proliferou os “amigos” virtuais (e seguidores), e afastou os contatos reais pessoais. As redes sociais provocam um “efeito bolha”, onde filtram e classificam as relações de amizade dos usuários a pessoas com pensamentos em comum, afastando o pensamento contrário. A intolerância e o respeito a diversidade são desafios a serem vencidos nessa geração. O conhecimento é social, e os trabalhos em grupo permitirão a socialização dos processos de construção desse conhecimento. Porém, exigirão do aluno uma habilidade de trabalhar em grupo, que é previsto como perfil profissiográfico de formação do egresso no Curso de Direito.

Portanto, são estratégias que podem e devem ser usadas pelos professores, a fim de desenvolver a inteligência relacional dos alunos. Atiça a liderança, o poder de síntese, socializada dentro das várias sínteses individuais dos membros do grupo, o respeito a opinião divergente, contrária, a construção de diálogos produtivos e sistemáticos, mediação de

propostas divergentes, divisão de tarefas, cordialidade, cooperação, coragem de expor suas ideias, confiança nos demais membros do grupo, dentre tantas outras habilidades que podem ser desenvolvidas. São habilidades que vão ajudar o aluno na construção de sua autonomia e autoconhecimento.

Dentre estratégias de estudos em grupo, podemos destacar a Philips 66, que consiste em dividir a turma em vários pequenos grupos, que terão tempo limitado (06 minutos) para a discussão do tema e depois o mesmo tempo para a socialização com o grupo. Pode ser o Grupo de Verbalização e Grupo de Observação, onde a sala é dividida em dois grupos, onde um apresenta o tema e o outro observa e faz suas interações, como questionamentos, sugestões ou críticas. Outra estratégia bastante usada e interessante são os seminários, que se trata do estudo de temas a partir de fontes diversas, permitindo a socialização com a turma. O simpósio, que são apresentações curtas sobre diferentes temas interligados entre si. O painel, que consiste na discussão informal de um conteúdo pelo grupo. O fórum, que se apresenta como uma reunião onde os membros do grupo discutirão um tema ou buscarão a solução de um problema comum a todos os membros. Ainda as oficinas e estudos de meio, que propiciam o estudo de conhecimentos específicos pelo grupo, ou situações direto no contexto social e natural onde se desenvolve (estudo de meio), que propiciam conhecimentos interdisciplinares e interação com o meio social, de forma reflexiva e crítica.

Outras estratégias, ainda, podem ser utilizadas pelo professor de direito para alcançar a formação do perfil profissiográfico do aluno, tal como a dramatização, que se configura como uma representação teatral, a partir de um foco, problema ou tema. O professor pode levar o aluno a encenar situações que descrevam os institutos em estudo, ou os processos a serem compreendidos para efetivação do direito. A encenação de uma audiência ou de um processo, de um fato específico para levar a um estudo de caso ou resolução de um problema, ou mesma a criação de uma empresa ou produto, com suas consequências jurídicas.

Nesse mesmo sentido temos o júri simulado, onde o professor simula um júri, a partir de um caso-problema, permitindo a argumentação de defesa e acusação. A encenação das figuras que participam do júri (juiz, jurados, promotor, advogado, acusado, oficial de justiça, testemunhas etc), o desenvolvimento da argumentação, os debates, a votação dos jurados, tudo traz uma vivência que leva a construção do conhecimento, tanto dos atores do júri, como daqueles alunos que assistem ao júri simulado.

A pesquisa, como já dito no segundo capítulo, se apresenta também como uma estratégia de ensino na metodologia dialética, principalmente se aplicada cotidianamente,

inserindo no aluno a problematização, tendo como resposta a pesquisa de conteúdos e de fenômenos jurídicos. É um dos princípios do ensino. Propicia uma situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente, levando à produção de conhecimentos, deixando para trás o simples reproduzir (copiar e repetir) conhecimentos prontos.

A alma da vida acadêmica é constituída pela pesquisa, como princípio científico e educativo, ou seja, como estratégia de geração de conhecimento e de promoção da cidadania. Isto lhe é essencial, insubstituível. Tudo o mais pode ter imensa significação, mas não exige instituição como a universidade, nem mesmo para apenas ensinar. (DEMO, 2001, p. 127)

Assim, ensino universitário acontece também pela estratégia da pesquisa, não a pesquisa isolada, ocasional, no seu “aspecto sofisticado”, mas no “diálogo crítico criativo com a realidade”, que deve ocorrer no cotidiano da sala de aula, numa atitude de curiosidade, contextualização, problematização, que provoca no aluno uma reação de pesquisa, em busca da construção do conhecimento investigativo, do pensamento reflexivo, da crítica. O aluno aprende a aprender, ou, como afirmam Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 14) “aprender a apreender”<sup>19</sup>. Assim, o aluno não só decora os conhecimentos prontos, mas produz seu próprio conhecimento em pequenos momentos de curiosidade, que se resolve na pesquisa como solução. Portanto, é “questão de atitude processual cotidiana”. (DEMO, 2001, p. 127-133).

Além da pesquisa cotidiana, os professores ainda podem propor sim, a pesquisa de temas, talvez como estratégias de ensino, talvez como atividade avaliativa. A pesquisa se mostra dialética quando vai além do copiar um autor ou o conceito de determinando instituto jurídico. É uma pesquisa dialética quando permite analisar criticamente, investigar, solucionar problemas, quando permite produzir conhecimento próprio, no objeto de pesquisa proposto pelo professor. Por isso, a importância de o professor planejar essa atividade, a partir da problematização, constituída na pergunta de pesquisa.

Assim, diante de tais possibilidades de diferentes estratégias, aqui apenas exemplificativas, dentre tantas outras que poderiam ser citadas, fica claro que o professor precisa ser um verdadeiro estrategista para montar um sistema de estratégias que ao longo do semestre vai ajudar a construir o conhecimento do aluno na consecução dos objetivos da UA,

---

<sup>19</sup> Para Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 14) apreender é um verbo ativo, que leva para o agir, não se tratando de um verbo passivo. Assim, vai além do receber informações, significando a “apropriação do conhecimento pelo aluno”, superando o assistir aulas, substituído por uma ação conjunta de “fazer aulas”.

e desenvolvimento das habilidades desejadas ao aluno. Portanto, uma arquitetura do processo educativo capaz de alcançar o perfil profissiográfico que se pretende obter no aluno.

É importante destacar que não existem melhores estratégias, mas estratégias adequadas ao contexto no qual o professor e os seus alunos estão inseridos. Arquiteturas pedagógicas requerem, de maneira geral, atividades que desenvolvam as dimensões sociais e intencionais dos processos de aprendizagem. (BANNELL et al, 2016, p. 125)

Diante dessas concepções teóricas, se faz necessário avaliar a prática educacional e as escolhas metodológicas na arquitetura educacional descrita pelo professor em seus planos de ensino, para então saber se: a organização do processo educativo, evidenciada nos planos de ensino das unidades acadêmicas, possibilitam que os alunos desenvolvam o conjunto de competências (cognitiva, técnica e humana), previstos nos documentos legais?

Passemos, então, à análise dos Planos de Ensino.

#### 4 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Por fim, nesse capítulo, pretende-se analisar os Planos de Ensino, em consonância com o PPI da UNISUL e o PPC de Direito, a fim de verificar se as escolhas metodológicas e avaliativas propostas pelo professor dão conta de formar o perfil do egresso conforme definido nesses instrumentos. Neste capítulo, ainda, será avaliado os dados de pesquisa, em consonância com o referencial teórico, na busca de compreender se é capaz de atender a formação crítica do perfil do egresso, futuro operador do direito.

A arquitetura do ensino exige um planejamento didático organizado e estruturado em níveis capazes de contemplar desde os objetivos gerais da sociedade e órgão oficiais do Estado em relação à educação, passando pela Instituição de Ensino (IES), na sua coletividade, até chegar nas unidades de ensino, com o planejamento do professor quanto a sua disciplina (unidade de aprendizagem) e as aulas que pretende desenvolver junto aos alunos, dentro e fora da sala de aula.

Todos esses níveis precisam estar harmonizados a fim de constituírem essa arquitetura capaz de garantir a ensinagem que se propõe ao acadêmico.

As atividades docentes, por muito tempo, viveram à mercê da improvisação. Não passavam, quando muito, do mero confeccionar de programas, quase sempre elaborados com a interação de índices de alguns livros da disciplina, e nada mais... O desenvolvimento desses programas, quase sempre quilométricos, seguia, depois, ao sabor das circunstâncias e, não raro, o ano todo se consumia em aspectos secundários da matéria ou em torno de tópicos irrelevantes, mas que ofereciam oportunidades de “espraiamentos eruditos ou anedóticos” do professor, mas sem valor funcional algum. (NÉRICE, 1967, p. 76)

Nérice (1967, p. 76), já afirmava na década de 60 que os programas eram confeccionados a partir do índice de algum livro didático e depois desenvolvidos a partir de discussões eruditas e narrativas de contos e causos do professor, “sem valor funcional algum”. E hoje? Não continua sendo uma realidade constante nas salas de aulas no ensino superior?

É necessário planejar o desenvolvimento de uma aula, assim como do período letivo daquela unidade de aprendizagem (disciplina). Mas não só isso. Quando se pensa em arquitetar o processo de ensinagem, é necessário ter em mente um planejamento didático conjunto das disciplinas afins, com um planejamento integrado, inter-relacionados, entre todas as unidades de aprendizagem, “dando um sentido unitário às experiências do estudante e aos estudos de um curso”, tal qual já afirmava Nérice na década de 1960 (1967, p. 76).

O planejamento didático é, pois, a reflexão sobre o trabalho escolar a realizar e a disposição lógica dos passos de ensino, para que o currículo de um curso se realize, em seus estudantes, os objetivos que justificam a razão de ser do referido curso. (NÉRICE, 1967, p. 76)

Assim, a partir das diretrizes do MEC, e do PDI e do PPC de Direito, o professor deve fazer o planejamento didático da sua unidade de aprendizagem (disciplina), prevendo as atividades docentes e discentes da mesma, durante um período letivo. Para isso, deve levar em consideração alguns aspectos, como o ponto em que se encontra a disciplina, se é inicial, para os ingressantes (calouros), intermediário ou no final do curso, para os formandos. Se é uma disciplina de um só semestre, ou se é continuativa ao longo do curso.

Esse planejamento didático, que vamos chamar de Plano de Ensino, embora também poderia ser chamado de Programa de Disciplina, deve ter alguns elementos necessários os quais nortearão o professor nessa tarefa.

Primeiro, deve o professor preocupar-se com o tempo disponível para desenvolver o plano no período letivo. “Não adianta um belo plano se não tiver tempo disponível para a sua execução” (NÉRICE, 1967, p. 77). Na era da informação, com as mídias sociais com conteúdos abertos e facilidade a ambientes de pesquisa, é primordial saber eleger os pontos cruciais da unidade de ensino a fim de desenvolver no aluno a habilidade para aprender o conteúdo central e ter a capacidade de desenvolver o restante do conteúdo através de suas próprias iniciativas. A aprendizagem é um processo em que o aluno é também protagonista, e não mero espectador.

Também deve o professor ter em mente os objetivos da disciplina, bem como as habilidades que pretende desenvolver nos estudantes. Aquilo que se quer alcançar com os alunos. Essa estratégia não pode ser isolada só de uma disciplina, deve estar em harmonia com os objetivos do curso, traçados lá no PPC e PDI.

É, portanto, espaço de organização e planejamento das estratégias didáticas para alcançar um resultado esperado.

Outros fatores, ainda, devem fazer parte desse planejamento, como o programa da disciplina, as vivências práticas e teóricas que se pretende que o aluno experimente durante o semestre, os trabalhos e estudos dirigidos, de sala de aula e extraclasse (as chamadas atividades orientadas supervisionadas – AOS) que devem ser efetuadas pelos alunos dentro da estratégia de ensino, com seleção de temas se trazidas pelo professor, e de que forma isso será desenvolvido ao longo do semestre.

É claro que o professor deve ter em mente, em seu planejamento, as condições peculiares do meio e da turma em si, quer da estrutura da Universidade, dos problemas sociais da comunidade em que essa instituição está inserida, o meio social do qual provem o aluno, as próprias condições peculiares de cada turma em si. O material didático disponível, biblioteca, acesso aos meios de informática, materiais virtuais etc.

Esses elementos, bem trabalhados por NÉRICE (1967. P. 77-81), já na década de 1960, continuam cruciais para um bom planejamento do semestre, trazendo uma escolha de estratégias didáticas que o professor utilizará para alcançar os objetivos traçados. A Experiência vivida em semestres anteriores, a aplicação de estratégias bem-sucedidas, assim como as malsucedidas também vão dar suporte para o professor aprimorar, a cada ciclo, as estratégias adequadas aos objetivos traçados.

Mas é importante salientar que não se trata de organizar e planejar somente o conteúdo. É preciso focar no processo de aprendizagem, que envolve os alunos e professor, que envolve esse conjunto de saberes e que envolve a dinâmica própria de cada conteúdo em si, o qual possui, segundo Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 69) a sua própria lógica interna, que infere no meio próprio para sua efetiva compreensão. Por isso, o professor deve ter uma estratégia apropriada para alcançar esse resultado.

É necessário escolher a ferramenta, apropriada para cativar o aluno e facilitar que o estudante se aproprie do conhecimento (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 69). Essa escolha do professor inicia pelo alcance que ele pretende dar ao aluno. Quais são as competências que pretende desenvolver e em que dimensões elas devem se apresentar. Competências atitudinais e cognitivas. Ou se além dessas, busca aplicar ou operar a cognição, levando a competências do fazer. Quais operações mentais serão incentivadas. Uma escolha pela metodologia tradicional com ênfase na memorização, ou se busca mais do que isso?

Na metodologia dialética, como já discutido, o docente deve propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais. Para isso, organizam-se os processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas e flexibilizadas pelas necessárias rupturas, por meio da mobilização, da construção e das sínteses, devendo estas ser vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU e ALVES, 2006, p. 69)

Portanto, a estratégia de ensino e aprendizagem deve ser cuidadosamente planejada.

E o local para esse planejamento é o Plano de Ensino ou Programa da Disciplina, que o professor Nérice (1967, p. 81) o desdobrava, na Década de 1960, em Planos de Unidade. Esse Plano de Ensino compõe a organização do desenvolvimento, ao longo do semestre, da disciplina ou unidade de aprendizagem (UA), como iremos chamar doravante, em função de ser esta a nomenclatura utilizada na Instituição pesquisada. Nérice, referindo-se as unidades que constituíam o plano de ensino, assim a conceitua: “a unidade é, pois, em verdade, unidade de aprendizagem, isto é, conjunto de fatos, de dados, de valores ou de habilidades, fortemente inter-relacionada, formando um todo, o que facilita a sua apreensão e compreensão como um só acontecimento” (1967, p. 82).

O Plano de Ensino decorre de um projeto pedagógico do curso com uma matriz norteadora, que por sua vez é baseada nas diretrizes curriculares do MEC, PDI e PPI do direito. Com isso, é ao mesmo tempo um espaço de liberdade do professor em suas escolhas de estratégias para alcançar os objetivos e habilidades por ele eleitas como necessárias, mas uma liberdade assistida, posto que necessita estar em harmonia com as normativas que o antecede, tanto as diretrizes do MEC, quanto o PDI da IES quanto o PPI e PPC do direito. Por isso, dizemos que existe uma matriz norteadora que traz uma certa padronização e orientação para todos os Planos de Ensino do Curso de Direito.

Nesses Planos de Ensino vamos encontrar os dados a UA (Unidade de Aprendizagem) e do professor responsável por ela. A Ementa, que consta dos principais conceitos que a UA deverá trabalhar com os acadêmicos.

Também encontramos, nos planos, os objetivos da UA e as habilidades que se pretende desenvolver com o aluno.

Após, cabe ao professor explicar a metodologia do desenvolvimento do programa a ser trabalhado no semestre. Nesse espaço, além das informações (conteúdos) eleitas como parte do programa, devem ser descritas as estratégias de ensino e aprendizagem, as atividades formativas e o ambiente de aprendizagem. Normalmente é organizado em unidades, que acoplam as matérias afins dentro do programa do semestre.

Em seguida, cabe ao professor descrever os seus critérios de avaliação, mais uma vez articulados com as diretrizes do MEC, PDI da IES, PPI e PPC do Direito, descrevendo os instrumentos de avaliação que serão utilizados. Aqui, cabe ao professor definir qual será sua opção pela forma de avaliação: se somente quantitativa ou classificatória, ou se opta por uma avaliação formativa, processual dentro de suas estratégias de ensino e aprendizagem.

Por fim, cabe ao professor descrever a bibliografia que utilizará para alcançar seus objetivos, divididas geralmente em básica e complementar. A escolha da bibliografia é um

parâmetro importante e revelador das opções metodológicas e estratégica do professor. Sua postura crítica ou conservadora, o norte ou ritmo que pretende dar às suas estratégias tem forte e intensa relação com a bibliografia escolhida. Porém, nesse momento de pesquisa, não estaremos fazendo essa análise específica, embora rica e importante.

Para essa pesquisa, importa identificar nos Planos de Ensino os objetivos e habilidades traçadas pelo professor; a metodologia de desenvolvimento, em especial as estratégias de ensino e aprendizagem, as atividades formativas e o ambiente de aprendizagem eleitos pelo professor para desenvolvimento do conteúdo programático; e por fim, a avaliação, com seus critérios e, em especial, os instrumentos de avaliação escolhidos pelo professor.

Com esses dados será possível formar um panorama da organização e planejamento de cada professor dentro do contexto, dos 10 Programas de Disciplinas escolhidos para a análise, e com isso traçar um diagnóstico da importância e realidade da arquitetura de ensino e aprendizagem do curso de direito do Campus Sul da Unisul, Unidade de Araranguá. E mais, será possível analisar se a arquitetura projetada pelo Professor no Plano de Ensino dá conta de alcançar os objetivos e habilidades desenhados pelas Diretrizes Curriculares, PDI, PPI e PPC do Direito.

Como os Planos de Ensino escolhidos referem-se um para cada semestre, dos 10 semestres do curso, vamos chamar de Plano de Ensino 01, do Professor 01 para o plano da 1ª fase, de Plano de Ensino 02, do Professor 02 para o plano da 2ª fase, e assim sucessivamente, até o Plano de Ensino 10, do Professor 10 para o plano da 10ª fase.

Passemos a análise dos Planos de Ensino.

O Plano de Ensino 01 traz como objetivo geral “desenvolver análise filosófica científica dos fenômenos sociais e políticos”. E dentre os específicos encontramos “identificar e contrastar”, “avaliar”, “definir” e “analisar”. As habilidades propostas pelo Professor 01 em seu Plano de Ensino consistem em “manejar as ferramentas garantidoras de direitos fundamentais”, “facilitar as relações dos cidadãos”, “identificar condicionantes”, e “dominar a organização do Estado Brasileiro”.

As operações contrastar, definir e identificar são operações cognitivas ligadas a memorização. São operações mais simples que podem ser alcançadas com a estratégia escolhida pelo Professor 01 de aulas expositivas interativas.

Avaliar e analisar também são ações que demonstram um domínio cognitivo, porém exigem uma maior interação do aluno para obtenção desse resultado. Avaliar exige operações mentais mais complexas como observar, medir, comparar, um fenômeno, verificando se ele alcança um padrão médio esperado, ou se comporta como imaginado nas

hipóteses. Analisar passa por estudar os fatores que contribuem para o fenômeno estudado, permitindo definir ações de interação sobre o mesmo.

Dentre as habilidades propostas aos alunos pelo Professor 01, encontramos “manejar as ferramentas”, que pressupõe um saber fazer, que ainda estando na dimensão das competências cognitivas, já encaminha o aluno para a operação ou aplicação do conhecimento. Ainda não é o fazer, mas se aproxima disso, aproximando a teoria da prática, objetivo descrito no inciso V, da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito.

O Professor 01 propõe como estratégia de ensino/aprendizagem “aula expositiva interativa, leitura e interpretação de texto, uso de Datashow com som e apresentação e vídeo”. Nesse ponto, o professor apresenta uma estratégia de ensino/aprendizagem, somada aos recursos que pretende utilizar. O “uso de Datashow com som e apresentação em vídeo” não é uma estratégia, mas sim um recurso didático.

A aula expositiva interativa é uma estratégia que permite a interação entre professor e alunos, formando um diálogo onde os alunos participam e problematizam, tal qual já afirmavam Bordenave e Pereira na década de 1980 (BORDENAVE e PEREIRA, 1991).

Como recurso didático, o uso de Datashow, som e apresentação em vídeo, enfim, os recursos audiovisuais facilitam o processo de ensino/aprendizagem, porque estimulam os sentidos da audição e visão, de uma forma interativa e mais dinâmica, aguçando a criatividade e a imaginação. Propiciam, assim, um melhor aprendizado, mantendo os alunos por mais tempo atentos ao desenvolvimento do conteúdo, de forma criativa.

Já a leitura e interpretação de textos indicados pelo professor permite desenvolver habilidades como identificar, interpretar, analisar, criticar, organizar os dados, sintetizar. Não é uma operação mental simples.

As atividades formativas propostas pelo Professor 01 são “leituras de textos indicados; assistir aos vídeos; realizar atividades colaborativas com a participação e troca de informações entre os alunos”. Essa escolha se harmoniza com as estratégias acima descritas.

Como ambiente de aprendizagem, o Professor 01 sugere a “sala de aula, biblioteca e ambientes virtuais”. Com isso, observa-se um estímulo à pesquisa, não se limitando a mera reprodução do conhecimento, mas a produção dele, através da motivação e a inserção de novos ambientes de aprendizagem, lugares que incentivem a autonomia do aluno, a curiosidade e busca do conhecimento a partir da sua realidade social.

A avaliação proposta pelo Professor 01 consiste em três instrumentos avaliativos. O primeiro e segundo são provas escritas, com consulta, individual, com questões objetivas e dissertativas, cobrando o conteúdo do primeiro e segundo bimestres.

São instrumentos que privilegiam a avaliação da aprendizagem cognitiva, em especial o poder de memorização do aluno. Vão ao encontro dos objetivos traçados pelo Professor 01: “identificar e contrastar”, “avaliar”, “definir” e “analisar”.

O terceiro instrumento de avaliação do Plano de Ensino 01 consiste num “trabalho de pesquisa a ser determinado no decorrer do semestre”.

O Professor 01 não dá pistas de quais critérios utiliza em tal trabalho, porém, a imaginar-se a estratégia da pesquisa como processo avaliativo, supõem-se um processo de construção do conhecimento, desafiando o aluno a investigar, revisar a bibliografia, buscar o movimento e alteração do conhecimento, solução de problemas, reprodução e análise, resultados que deverá apresentar no produto final, isto é, o próprio relatório da pesquisa desenvolvida. (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, P. 98). Pode contemplar, além das operações cognitivas mais simples, o “manuseio” das ferramentas propostas como habilidade a ser desenvolvida pelo aluno, inclusive as referências tecnológicas da informação.

Nesta perspectiva cumpre um dos objetivos da DCN do Curso de Direito, previsto no artigo 2º, § 1º, inciso VIII, que é o incentivo a pesquisa, além das competências previstas no artigo 4º da mesma norma, que prevê o incentivo à leitura, compreensão e elaboração de textos (inciso I), interpretação e aplicação do direito (inciso II), pesquisa na jurisprudência e doutrina (inciso III), raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica (inciso VIII).

O Plano de Ensino 02, do Professor 02, traz como objetivos:

Implementar o processo ensino-aprendizagem, por meio de conteúdos, atividades formativas e ambientes de aprendizagem diversificados, a fim de desenvolver as habilidades previstas em função das competências que contribuam para a formação do perfil profissional estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.

O Professor 02 traz objetivos gerais da unidade de aprendizagem, com expressões genéricas daquilo que se espera de qualquer Plano de Ensino, que é “Implementar o processo ensino-aprendizagem, por meio de conteúdos, atividades formativas e ambientes de aprendizagem diversificados, a fim de desenvolver as habilidades previstas em função das competências que contribuam para a formação do perfil profissional estabelecido no Projeto

Pedagógico do Curso”, Mas não trouxe no Plano de Ensino 02 os objetivos da UA (Disciplina) em si. Deixou isso para as habilidades que pretende desenvolver no aluno.

Traz como Habilidades três operações diferentes a serem observados: na dimensão cognitiva, “compreender” os institutos, as premissas; “identificar” as fontes, os sujeitos, os principais aspectos, os bens como sujeitos de direito. Fala ainda em “expor” as regras.

Tais atividades exigem do aluno habilidades cognitivas, que são alcançadas pela estratégia das aulas expositivas dialogadas, que aparece como estratégia de todas as Unidades Programáticas desse Plano de Ensino 02. O Professor 02, nas estratégias de todas as Unidades Programáticas, assim descreve “As aulas serão expositivas dialogadas, sendo proporcionada a participação do aluno no processo de construção do seu conhecimento”.

Anastasiou e Pessate Alves (2006, p, 73) alertam que a aula expositiva dialogada é a estratégia mais utilizada no ambiente universitário. “O aluno espera assistir à exposição do conteúdo pelo professor” (p. 76). Ocorre uma verdadeira parceria entre professor e aluno no fazer a aula. Se tomado como ponto de partida a prática social do aluno (conhecimento prévio), num processo dialético, essa estratégia pode contribuir para a construção do conhecimento. Cabe ao professor, como facilitador do processo de aprendizagem, levar os alunos a se questionarem, interpretarem e discutirem o conteúdo estudado, evitando assim ficar na tradicional aula expositiva palestrada, que, como alertam Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 74) é o *habitus* do professor universitário.

Com essa estratégia, sem bem conduzida, é possível desenvolver as habilidades de identificar, apontar, expor ou compreender, propostas pelo Professor 02. E se pode ir além. Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 79) propõem que se for favorecido pelo professor a análise crítica durante a aula expositiva dialogada, é possível alcançar uma produção de novos conhecimentos, superando a “passividade e imobilidade intelectual dos estudantes”.

Aliado a essa estratégia da aula expositiva dialogada, o Professor 02 determina a leitura de livros (não manuais didáticos), como leitura obrigatória, como parte das atividades formadoras. É o que a Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 80) chamam de estudo de texto, propondo como segunda estratégia por elas estudada.

O Estudo de texto “pode ser utilizado para os momentos de mobilização, de construção e de elaboração de síntese” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 80). Esse tipo de estratégia desenvolve habilidades como identificar, interpretar, analisar, criticar, organizar os dados, sintetizar. Não é uma operação mental simples. O Professor 02 propõe desenvolver habilidades nos alunos como “refletir criticamente”, “extrair conclusões e

julgar”, “analisar” e “expor as regras”. Tais habilidades podem ser desenvolvidas com essa estratégia.

Ainda nas atividades formadoras, sugere leitura de artigos para resolução de situações problemas (estudo de caso). Aqui, há duas possíveis estratégias: solução de situações-problemas ou o próprio estudo de caso. Ambas podem ser utilizadas, embora o Professor 02 não dá pistas de como pretende usar essas estratégias. O estudo de caso consiste “na análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 91), enquanto a solução de problemas “é o enfrentamento de uma situação nova, exigindo pensamento reflexivo, crítico e criativo a partir dos dados expressos na descrição do problema; demanda a aplicação de princípios, leis” que podem ou não ser usadas (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 86). Ambas as estratégias possibilitam desenvolver operações mentais como análise, interpretação, crítica, imaginação, planejamento, levantamento de hipóteses, busca de suposições e decisão, que são habilidades propostas pelo Professor 02 aos seus alunos (“refletir criticamente”, “extrair conclusões e julgar”, “analisar” e “expor as regras”). Essa estratégia propicia o desenvolvimento da argumentação, o debate, o enfrentamento do problema e sua possível solução. Visa ao “desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e criativo dos estudantes para situações e dados da realidade” (ANASTADIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 86), que são objetivos traçados como perfil esperado do aluno nos documentos pedagógicos das instituições de Educação Superior – PPI e PPC, e na próprio artigo 3º e artigo 4º, inciso VI, ambos da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito.

Sugere, ainda, um estudo dirigido, com aplicação de um questionário em forma de exercícios para resolução extraclasse.

Essa estratégia consiste no “ato de estudar sob a orientação e diretividade do professor, visando sanar dificuldades específicas” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 84). Incentiva operações de pensamento como identificação e organização de dados, busca de oposições, aplicação de fatos e princípios a novas situações, que são habilidades propostas pelo Professor 02 em seu Plano de Ensino 02. E ainda alertam Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 85) que essa estratégia pode auxiliar o professor em pontos da matéria mais temidos pelos alunos pela dificuldade ou abstração da matéria, “o professor já pode ter preparado tópicos de estudo dirigido capazes de suprir os pontos nodais já identificados”, problematizando-se, o que exigirá dos estudantes a busca e processamento das informações

para superar a situação-problema exposta pelo professor. Nesta perspectiva, tem-se a superação do antigo padrão tecnicista da instrução programada e ou do estudo dirigido, próprio da pedagogia tecnicista da década de 1970.

Propõe, ainda, o Professor 02, como atividade formativa, a elaboração de artigo a partir da pesquisa bibliográfica, propondo uma “Mesa Redonda” com perguntas e respostas acerca da pesquisa. Aqui podemos ver a discussão em grupo, com a socialização dos resultados das pesquisas individuais, além da capacidade de expressão oral e escrita no código oficial.

O Professor 02 ainda propõe a “resolução de questionamentos referentes aos conteúdos em grupo, para socialização dos conhecimentos (PHILIPS 66)”. Propicia, portanto, o desenvolvimento de atividades em grupo.

A estratégia Phillips 66 “é uma atividade grupal em que são feitas uma análise e uma discussão sobre temas/problemas do contexto dos estudantes” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 87). Além das habilidades já citadas nas estratégias anteriores, que também podem ser alcançadas aqui, essa estratégia propicia a objetividade, além de permitir a avaliação de aspectos atitudinais dos alunos. Permite um excelente feedback ao professor a respeito de dúvidas dos alunos. A atividade é organizada a partir do número 6: são atividades em grupo, com 6 participantes, que tem 6 minutos para discussão e 6 minutos para socialização.

Essa estratégia ainda valoriza a atividade em grupo, desenvolvendo habilidades grupais como formas de ação, os papéis, as responsabilidades diante do grupo, a inteligência relacional, ou seja, “a capacidade de os indivíduos serem competentes na interação com outros seres humanos no contexto grupal em que atuam” (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 75, *apud* OSÓRIO, L. C., 2003, p.65-66). Para Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 76), para o trabalho em grupo é “fundamental a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os alunos universitários, uma vez que não trazem esses atributos do ensino médio”.

Como ambiente de aprendizagem, o Professor 02 sugere a sala de aula e a biblioteca para todo o desenvolvimento do semestre.

Para Avaliação, o Professor 02 prevê quatro instrumentos de avaliação, sendo que dois deles são provas escritas, individuais, com consulta à legislação, com questão cobrando o conteúdo programático. O Professor 02 não informa, no seu Plano de Ensino, a estrutura da prova escrita, nem se as questões são discursivas, dissertativas ou objetivas, de múltipla

escolha, enfim, não há pistas de como o Professor 02 elabora sua prova, e por isso, não há pistas da profundidade cognitiva das mesmas. Se a intenção é apenas cobrar do aluno a memorização do conteúdo programático, ou se vai exigir a resolução de casos problemas, com a comparação de institutos, compreensão deles, ou mesmo a resolução de problemas, que exigiria, aí sim, uma competência ligada ao fazer.

Como o Plano de Ensino 02 traz como habilidades a serem alcançadas pelo aluno compreender, identificar e expor, acreditamos que a principal atividade avaliativa dessas provas possa estar mesmo na memorização do conteúdo. Mas não só pois o Plano de Ensino 02 ainda traz como habilidades, “refletir criticamente”, “extrair conclusões e julgar”, e “analisar”, o que pode nos fazer crer que se possa também avaliar a solução de casos problemas, ou elaborações de conceitos ou sínteses, nessas avaliações escritas.

O Plano de Ensino 02 ainda traz um terceiro instrumento de avaliação que consiste na elaboração de um artigo sobre os direitos da personalidade, que é um conteúdo que permite um conhecimento subjetivo, e com isso o desenvolvimento de competências mais elaboradas, como “analisar”, “refletir criticamente” e “extrair conclusões e julgar”. Essa atividade permite que o aluno explore a sua dúvida, e desenvolva a crítica, “assumindo o estudo como situação construtiva e significativa, com concentração e autonomia crescente; fazer a passagem da simples reprodução para um equilíbrio entre reprodução e análise” (ANASTASOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 98).

Como quarto instrumento de avaliação, o Professor 02 propõe a participação num “Projeto Interdisciplinar”, sobre Direitos Humanos, que é um dos eixos transversais propostos pela DCN do MEC para o Curso de Direito. Esse trabalho é em grupo, apresentando as características acima descritas. Porém, nesse caso, alia-se a formação das habilidades grupais, a interdisciplinaridade, que embora não tenha constado como objetivo ou habilidade a ser desenvolvida no Plano de Ensino 02, é objetivo constante na DNC do Curso de Direito, previsto no artigo 2º, § 1º, inciso IV, da Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004. Esse projeto é apresentado ao público externo, o que ainda desenvolve a habilidade de apresentação e exposição do pensamento, que são habilidades descritas no Plano de Ensino 02, além da postura e desenvoltura na apresentação oral ao público.

Os eixos transversais propostos pelas DCNs do curso de Direito são: direito humanos, étnico-raciais, meio ambiente e empreendedorismo, visando o desenvolvimento regional e solução dos problemas locais. Tais conteúdos devem circular entre os conteúdos programáticos de todas as disciplinas, de forma transversal, permitindo sua discussão de

forma sistêmica e permanente na formação do aluno. O Plano de Ensino 02 tem uma especial atenção neste tema de direitos humanos.

Aconselhado pelos ensinamentos de Le Goff (1990), encontramos monumentos importantes dessa atividade na ata de Reunião de Colegiado 2018-1 dos Professores da Unidade de Araranguá, onde foi feita a avaliação do semestre 2017-2 (que está sob análise nessa pesquisa), e nela encontramos vestígios desse projeto interdisciplinar sobre direitos humanos. Encontramos fotos e a apresentação de uma síntese do que foi o evento, realizado no átrio do prédio da Unidade de Araranguá, com a participação de grande número de alunos e professores. Relata-se, na ata, o sucesso do evento e a oportunidade de discussão sobre os direitos humanos.

O Plano de Ensino 03 traz como objetivos os verbos “compreender”, “analisar”, “conhecer” e “identificar”. Assim, trabalha as competências cognitivas mais simples. Apenas uma competência cognitiva mais apurada que consiste em analisar as diretrizes constitucionais”, na medida em que, como já dito antes, analisar consiste em estudar as diretrizes constitucionais, a forma como se comportam e os instrumentos necessários para interagir com as mesmas.

Como habilidades esperadas para o aluno encontramos atitudes como “manejar as ferramentas garantidoras dos direitos fundamentais”; “identificar condicionantes” e “dominar a organização do Estado Brasileiro”.

Identificar está entre as competências cognitivas mais simples. Dominar também, sendo um verbo que demonstra cognição conceitual, levando a crer que o objetivo seja apreender os conceitos referentes ao tal instituto. Porém, “manejar” importa numa operação cognitiva, relativa ao saber, mas traz em si, ainda, a dimensão do saber fazer, podendo chegar, dependendo das estratégias de ensino e instrumentos avaliativos, a dimensão do fazer.

Para compreender a intenção do professor aqui, buscando entre as lacunas do documento (LE GOFF, 1990), podemos ver que o Professor 03 elenca como uma das atividades formadoras um trabalho em grupo, com o objetivo de “identificar um problema, elaborar uma ação popular e apresenta-la ao grande grupo”.

Portanto, o Plano de Ensino 03 propõe como competência a ser alcançada o manuseio de “ferramentas garantidoras dos direitos fundamentais”, e propõe como estratégia um trabalho em grupo para elaboração de uma peça processual, ou seja, a petição inicial de uma ação popular, que consiste numa ferramenta garantidora dos direitos fundamentais. Portanto, alcança a dimensão do fazer, aliando a teoria à prática, como proposto na DCN do Curso de Direito.

Segundo a Constituição Federal, em seu artigo 5º, inciso LXXIII, “qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência”. Portanto, é um instrumento constitucional, tido como uma garantia, que pode ser utilizada por qualquer cidadão como uma ferramenta garantidora dos direitos fundamentais.

A Ação Civil Pública é o instrumento processual adequado para reprimir ou impedir danos ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, histórico, turístico e paisagístico e por infrações da ordem econômica (art. 1º), protegendo, assim, os interesses difusos da sociedade (MEIRELLES, 2005, p. 175)

Esse trabalho em grupo, com apresentação e socialização dos resultados, ainda cumpre outro papel, no âmbito do desenvolvimento de competências atitudinais, que é o desenvolvimento da cooperação (no sentido de co-operar, ou seja, operar junto) que implica, também, no desenvolvimento da solidariedade no exercício da atividade em equipe, bem como na desenvoltura na apresentação, objetivos descritos no PPC do Direito (UNISUL, PPC, 2016, p. 15-19). O PPC do Curso de Direito prevê o desenvolvimento de habilidades para o domínio das técnicas e práticas forenses, interpretação do direito, elaboração de peças com “a devida utilização das normas técnico-jurídicas” (UNISUL, PPC, 2016, p. 16), utilização da legislação e jurisprudência, e “manusear as ferramentas teórico-dogmáticas com vistas à resolução de problemas complexos de cunho constitucional” (UNISUL, PPC, 2016, p. 17). Portanto, alcança alguns objetivos traçados pelas diretrizes da IES.

Com relação a estratégia da solução de problemas, esta permite o enfrentamento de situações novas, exigindo um pensamento reflexivo, crítico e criativo (PERRENOUD, 1999), principalmente na medida em que se propõe elaborar uma peça prática, isto é, um momento de aplicação de princípios e conceitos até então teóricos. Permite desenvolver operações de pensamento como identificação, observação, organização de dados, planejamento, interpretação, decisão e a elaboração da peça técnica.

O Professor 03 também privilegia como atividades formativas as “aulas expositivas dialogadas”, que já foram debatidas neste capítulo. Também o “estudo de casos” e “consultas à jurisprudência”. A pesquisa jurisprudencial permite o crescimento acadêmico do aluno, aliando conhecimento à postura crítica, assumindo o aluno o protagonismo no processo de aprendizagem.

Como ambiente de aprendizagem, o Professor 03 traz a sala de aula, laboratório de informática, internet e biblioteca.

Como instrumentos de avaliação, o Professor 03 propõe duas provas escritas, individuais e sem consulta, “abarcando questões de ordem discursiva e objetiva envolvendo os conteúdos lecionados”.

O Professor 03 é bastante sucinto quando apresenta seus instrumentos de avaliação, deixando pouco claro a forma e critérios que pretende usar, bem como os objetivos que pretende alcançar com tais instrumentos. Porém, se olharmos para as estratégias de aprendizagem, e o conteúdo programático, podemos encontrar algumas pistas interessantes. A matéria tem íntima ligação com os direitos humanos e garantias fundamentais, bem como com a estrutura do Estado, perante a Constituição Federal. O Professor 03 trouxe estratégias que permitem, a princípio, desenvolver competências cognitivas do saber e do saber fazer, quando leva os estudantes a redigirem uma petição inicial de uma ação coletiva depois de estudarem uma situação-problema sugerida pelo professor. Como aponta para a utilização de questões dissertativas, podemos supor que tais questões não sejam meramente conceituais ou de memorização, papel cumprido pelas questões objetivas também presente na prova escrita. Imaginamos que as questões discursivas se prestem a trazer mais questões problemas que exijam uma operação mental mais elaborada, como comparação, síntese, decisão, escolha de solução para casos práticos apresentados em tais questões.

Assim, embora haja aqui um silêncio do Plano de Ensino 03, o mesmo parece comportar-se adequadamente com que se espera nas diretrizes curriculares, DCN e PPC do Direito.

Passemos, então, ao Plano de Ensino 04.

O Plano de Ensino 04 traz entre seus objetivos gerais verbos como “conhecer”, “diferenciar”, “estabelecer”, “identificar”, “definir”, que são competências cognitivas de memorização e identificação da matéria, importantes para conhecimento do conteúdo programático.

Ainda encontramos, nos objetivos gerais do Plano 04, competências mentais como “analisar os pressupostos processuais”, “compreender”, que apontam para uma operação mental mais elaborada, uma vez que permitirá ao aluno conhecer os pressupostos, e depois verificar a sua influência sobre os procedimentos processuais, seus efeitos e consequências. São operações mentais complexas, que permitem ao aluno interagir com o conteúdo programático, lhe dando uma oportunidade de criar um pensamento crítico sobre o assunto.

A Unidade de Aprendizagem (UA) 04 contém um conteúdo programático relacionado com o processo civil, que tem uma grande quantidade de conceitos operacionais que, conseqüentemente, mas que também comporta uma aproximação importante com a prática procedimental dos atos processuais. Permite explorar competências e desenvolver habilidades ligadas ao saber fazer com inserção na prática jurídica,

Como habilidades a serem desenvolvidas, o Plano de Ensino 04 prevê “atuar de modo técnico-jurídico, nas diferentes instâncias judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos nas soluções de conflitos do processo civil”.

O PPC do Direito (2016, p. 15) traz os objetivos específicos do Curso, e entre eles prevê “aplicar os conhecimentos técnico-jurídico em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos, dominando a prática forense”. Portanto, em total consonância com o previsto no Plano de Ensino 04.

Isso vem ao encontro da característica acima descrita da UA, uma vez que a habilidade que o Professor 04 pretende desenvolver nos alunos é “atuar (...) nas diferentes instâncias judiciais”. Atuar importa saber, conhecer a matéria, os conceitos, as peculiaridades para que possa “aplicar”. Mas não basta conhecer, para atuar há que se compreender, e ser capaz de avaliar, analisar, sintetizar. Para tanto, é preciso dominar os institutos para bem operá-los, sabendo como e onde utiliza-los na “solução dos conflitos”.

Aqui se torna ainda mais complexo, uma vez que solucionar os conflitos importa decidir, emitir juízos de valores, e mais, na esfera jurídica, que lida com vidas humanas, suas liberdades, direitos e obrigações, solucionar conflitos exige habilidade de negociação e interação com os sujeitos envolvidos, exige retórica e argumento, exige domínio do discurso e poder de persuasão.

Assim, desenvolver no aluno uma habilidade de atuar nas diferentes esferas judiciais para solucionar conflitos exige uma estratégia de ensino/aprendizagem bastante intensa, com recursos criativos para alcançar tal fim. É, antes de tudo, um grande desafio.

Portanto, o Plano de Ensino 04 auxilia nessa tarefa de desenvolver tais habilidades, e incentiva o aperfeiçoamento, pela autonomia do aluno, sua curiosidade, pesquisa e experiência, na medida que oportuniza o aluno a atuar na solução de conflitos, desenvolvendo habilidades técnico-jurídicas e na prática processual.

Dentre as estratégias de ensino o Professor 04 também opta pela aula expositiva interativa, que já foi avaliado acima nos demais Planos de Ensino.

Dentre os ambientes de aprendizagem, prioriza a sala de aula e a biblioteca, o que vale ressaltar, traz consigo, implícito, a prática da pesquisa nos manuais e livros dispostos na

biblioteca, que levam a prática emancipadora da pesquisa como construção do conhecimento e, conseqüentemente, desenvolvendo o espírito investigativo e a autonomia.

Em alguns tópicos do conteúdo programático, o Professor 04 destaca como atividade formadora a “análise de jurisprudência do TJSC e STJ sobre o assunto, com apresentação”. A análise da jurisprudência pressupõe pesquisa da jurisprudência, leitura, compreensão, interpretação do entendimento do tribunal. Comparação com a matéria estudada, o que exige do aluno operações como síntese, análise, julgamento. A tarefa se completa com a socialização e debate do resultado. São atividades que levam ao tratamento de dados, apresentação deles, e debate no grupo, fugindo, mais uma vez, da simples reprodução do conhecimento contido nos manuais, inserindo o aluno num processo de construção do conhecimento, da produção de conteúdos voltados para a atuação prática da profissão jurídica.

Como atividade orientada supervisionada, o Professor 04 sugere um trabalho em grupo, com produção escrita, em forma de relatório de pesquisa, e exposição ao público externo (no hall de entrada da Unisul), sobre as “alterações substanciais do novo Código de Processo Civil.

Várias habilidades são incentivadas nessa rica atividade formativa.

O trabalho em grupo com produção escrita propicia a pesquisa desenvolvida a partir das diversidades de ideias dos participantes do grupo, que terão que coordenar essa produção coletiva, desenvolvendo a habilidade de escrita, diálogo, debate, respeito a opinião divergente, e poder de síntese e complicação das ideias em um texto único.

A exposição do trabalho desenvolve habilidades de oratória, postura, desenvoltura, desenvolvimento de argumentação coerente e convincente. Além disso, essa apresentação acontece fora da sala de aula, buscando novos espaços e ambientes de estudo. E aberto ao público externo (extraclasse), o que exige do aluno a percepção do público ouvinte, e adequação da apresentação e linguagem aos diferentes ouvintes da apresentação, que tem níveis de conhecimento e amadurecimento jurídico diferentes, e precisam ser alcançados, de igual forma, pela apresentação feita.

Por fim, quanto a essa atividade, se faz mister esclarecer ao leitor que no ano escolhido para os Planos de Ensino em análise (2017-2), o novo Código de Processo Civil havia recém sido promulgado, tendo entrado em vigor cerca de apenas um ano antes, estando em plena discussão fervorosa sua aplicabilidade e interpretação. Oportunizar aos alunos, naquele momento histórico, pesquisar ou debater as “alterações substanciais” desse novo código não é só desafiador, mas é um convite a produção acadêmica mesmo, exploração e desbravamento do novo e ainda, naquele momento, do desconhecido universo no novo

código. Os alunos precisavam ser ousados, interpretar, supor, criar e produzir conhecimento inédito, para aquele momento.

Tais habilidades são estabelecidas no PPC do Direito, o que demonstra, mais uma vez, que o Plano de Ensino vem harmonizado com o que espera as diretrizes do MEC e PPC do Direito.

O Plano de Ensino 04 prevê a formulação de uma peça fictícia de petição inicial como atividade formativa. Embora fictícia, o que leva o aluno a interpretar situações problemas, que é uma operação mental sofisticada, a produção da peça é competência ligada ao fazer. E para fazer, é preciso saber. Portanto, tal atividade formativa é valiosa no processo de ensino/aprendizagem do aluno.

O Plano de Ensino 04 ainda prevê a elaboração de um trabalho de pesquisa sobre um tópico do conteúdo programático.

Como instrumentos de avaliação, além do trabalho escrito, em grupo, com apresentação sobre as alterações do novo Código de Processo Civil, o Plano de Ensino 04 prevê duas provas escritas, individuais, com consulta ao CPC, contendo questões objetivas e subjetivas, o que já foi analisado nos Planos de Ensino anteriores.

Passemos a analisar o Plano de Ensino 05.

No Plano de Ensino 05 encontramos nos objetivos “apresentar os conceitos e embasamento legal do direito de família em seu aspecto amplo, aprofundando o estudo jurídico nas relações familiares”. Esse objetivo se pauta na “apresentação” do conteúdo e aprofundamento” do estudo jurídico.

A apresentação do conteúdo acontece através da estratégia escolhida pelo Professor 05 de “aulas expositivas”. Diferente das aulas expositivas dialogadas, a aula expositiva é a tradicional aula palestrada, com a exposição do conteúdo, como previsto no objetivo, tendo o professor como centro da transmissão do conteúdo, e o aluno como receptor da informação exposta pelo professor.

Podemos supor que se desenvolve nessa UA a pedagogia diretiva, onde encontramos um professor que transmite o conhecimento, onde o aluno aprende e o professor ensina. (BECKER, 1993, p. 14)

O Professor 05 não dá pistas do que pretende como objetivo geral aprofundar o estudo jurídico. Mas podemos ver isso a partir das habilidades que pretende desenvolver nos alunos.

Como habilidades, pretende desenvolver competências, além do identificar, que exige uma operação mental mais simples, operações como “refletir”, “buscar e interpretar”,

“extrair conclusões”, “detectar contradições” e “argumentar e demonstrar novos conceitos e possibilidades”.

As habilidades propostas retiram aquela primeira impressão da didática diretiva, proposta principalmente pela estratégia da aula expositiva diante do objetivo de apresentar o conteúdo, para levar para a pedagogia relacional, posto que espera desenvolver no aluno operações mentais que exigem a reflexão, conclusões, argumentação, e demonstração de novos conceitos e possibilidades, que nos leva a acreditar na produção acadêmica, na interpretação do novo, na criação de soluções a partir das percepções dos alunos sobre o tema.

Na pedagogia relacional, o professor busca desenvolver as ações a partir do conhecimento prévio do aluno, problematizando este conhecimento como base para que ele possa construir o conhecimento novo, a partir das pré-concepções existentes.

Nesta perspectiva, o professor em questão, busca desenvolver habilidades como interpretar informações, extrair conclusões ou detectar contradições. Mas acima de tudo, busca desenvolver habilidades como argumentar e demonstrar novos conceitos e possibilidades. São operações complexas que exigem que o aluno opere com os institutos, interagindo com o conteúdo em estudo. Ou seja, produzir o novo (no processo de reequilibração) a partir da assimilação e acomodação propostos por Piaget (1985), num processo dialético, tendo como ponto de partida a concepção trazida pelo aluno das relações familiares por ele vivenciadas em sua experiência empírica, afinal, veio de uma família. E, como tal meio social, ou seja, formular novos conceitos, a partir do desequilíbrio provocado pela problematização trazida pelo professor, que permitirá, quiçá, a acomodação de suas estruturas mentais capazes da compreensão e resolução do problema proposto.

Dentre as estratégias de ensino estão a pesquisa a bibliografia e jurisprudência, com estudos de casos expostos em sala de aula para debate. Ainda interpretação de artigos e textos jurídicos. Tais estratégias já apareceram nos Planos de Ensino anteriormente analisados, e demonstram bem essa atitude relacional, que leva a produção do conhecimento.

Ainda propõe como atividade supervisionada a leitura e debate sobre as versões dadas pelos autores ao conceito de família. Igualmente propõe a produção de trabalhos escritos extraclasse com apresentação oral sobre temas polêmicos, como a homofobia, entre outros sugeridos. Isso pressupõe a análise, interpretação e julgamento sobre as diversas versões dadas por autores diferentes sobre um mesmo tema. Propõe a pesquisa extraclasse e ainda expõe o aluno a pesquisa de questões de relevância social e importância contemporânea. O debate permite desenvolver habilidades como a argumentação e o respeito a opinião diversa, virtude tão rara nos dias atuais.

Os ambientes de aprendizagem sugeridos são a sala de aula, biblioteca e ambientes virtuais.

O Professor 05 não dá pistas sobre a importância ou critérios para compreendermos a utilização de tais ambientes virtuais, que pode ser desde a pesquisa nos buscadores como o *google*, até a utilização de salas virtuais de apoio, de bate papo ou midiateca. A IES aqui estudada possui salas virtuais de apoio à UA presencial. Nesses espaços, há possibilidade de publicação de murais pelo professor, com espaços destinados ao debate virtual, fórum, que exige desenvolvimento da escrita argumentativa, ferramentas para questionar o professor e a midiateca, com materiais de apoio para o desenvolvimento do conteúdo.

Portanto, as salas virtuais se constituem numa extensão da sala de aula, que permite ao aluno prolongar a experiência do aprendizado conforme sua disposição e curiosidade, dando-lhe autonomia e flexibilidade em seu estudo e desenvolvimento da matéria.

Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 80) falam sobre essa estratégia, chamando de lista de discussão por meios informatizados, onde permite o aprofundamento de objetos de estudo, aqui as relações de família, ou temas polêmicos e atuais como a homofobia, “tornando-se uma estratégia própria ao momento de construção e de elaboração de sínteses contínuas”. Comparações, observações, interpretação, busca de suposições e construção de hipóteses são algumas das operações de pensamento desenvolvidas. A participação depende da mobilização provocada pelo professor e praticada pelos alunos no debate no meio eletrônico, e possibilita a construção do conhecimento por meio da problematização, discutida pelos alunos a partir de sua realidade e de seus conhecimentos.

Por fim, o Professor 05 propõe a realização de exercícios em sala de aula, como forma de estudo dirigido, que já foi abordado quando da análise do Plano de Ensino 02.

Como instrumentos de avaliação, está previsto a utilização de 03 avaliações em forma de provas escritas, da qual o Professor 05 não dá pistas de quais critérios se utilizará para desenvolvê-la, o que dificulta a análise de tais instrumentos avaliativos e seu caráter, ou não, de avaliação processual.

Sugere também a realização de um seminário. A estratégia de seminário, utilizada como instrumento de avaliação, permite o estudo de um tema a partir de fontes diversas. Os participantes pesquisam, preparam os textos para a apresentação não só teórica, mas suas fluências para questões e exemplos práticos. Durante a apresentação, permite-se o debate no confronto de princípios e conceitos, do qual resulta a construção de conhecimentos, através da

produção de sínteses. Segundo Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 90), a estratégia do seminário permite a análise, interpretação, crítica, levantamento de hipótese busca de suposições, comparação e aplicação de fatos a novas situações. Logo, quando utilizada como instrumento de avaliação, possibilita ao professor avaliar o estudante em suas múltiplas capacidades e competências.

E, por fim, prevê a avaliação da presença em sala de aula, sua participação, interesse, pontualidade e presença de material para acompanhamento das aulas.

Embora o Professor 05 não nos esclareça qual o peso da nota de participação, o que seria interessante para avaliar sua importância no processo avaliativo, por certo é de grande valor esse critério de avaliação, que aparece pela primeira vez apenas no quinto plano de ensino analisado.

De fato, é uma avaliação subjetiva, porém individualizada, e pautada no desenvolvimento individual do aluno, frente ao desenvolvimento da turma, porém, permite a avaliação formativa e processual do aluno, com um acompanhamento personalizado, dando valor a habilidades que nem sempre podem ser medidas em provas escritas.

Passemos ao Plano de Ensino 06.

No Plano de Ensino 06 encontramos como objetivos “oportunizar a reflexão acerca dos contextos”, “propiciar o conhecimento da estrutura” e “instrumentalizar o aluno no que se refere aos aspectos práticos”.

Diferente dos Planos de Ensino analisados até aqui, esse traz os objetivos mais voltados para o objetivo da própria disciplina a que se refere, buscando operações mentais mais complexas e uma postura mais definida da unidade de aprendizagem para com o perfil do aluno. Por isso, merece uma atenção mais acurada nessa análise.

Os objetivos iniciam por “oportunizar a reflexão acerca do contexto do processo do trabalho, sobretudo no que tange aos princípios que orientam essa área do Direito”. Tanto a DCN quanto o PPC do Direito esperam que sejam desenvolvidas essas habilidades de reflexão no aluno. O estímulo a reflexão aparece dentre os objetivos específicos do curso de Direito no PPC (2016, p. 15); bem como no perfil de formação, dentre as competências e habilidades esperadas, em especial na descrita no inciso VI (UNISUL, PPC, 2016, p. 16), e ainda nas competências que deve apresentar o formado no Curso de Direito da Unisul, que afirma que o mesmo deve “aliar a reflexão jurídica à prática” (p. 18),

Essa reflexão proposta pelo Professor 06 é acerca do “contexto do processo do trabalho” e seus “princípios”, uma disciplina que envolve conhecimentos e discussões acerca de direitos sociais basilares da Constituição Federal e da própria vida, referente ao trabalho e

dignidade humana daí decorrente, o que, “de per si”, nos leva a pensar no desenvolvimento de competências atitudinais. Temas em que a reflexão toma proporções intrigantes e de relevância na formação acadêmica e atitudinal do aluno, englobando o ser e o saber (conhecimento).

No mesmo sentido encontramos, dentre os objetivos, “instrumentalizar o aluno no que se refere aos aspectos práticos da matéria, possibilitando a compreensão crítica do direito processual do trabalho e fornecendo instrumentos para atuação nesta área”.

“Instrumentalizar” ou “fornecer instrumentos” é colocar o aluno diante da prática do direito, levando-o a saber fazer, que consigo engloba também o saber. Portanto, o Professor 06 se preocupa em aliar a prática ao conhecimento teórico, que é considerado um elemento estrutural previsto no artigo 2º, § 1º, inciso V, da Resolução CNE/CES nº 9, de 29/09/2004, que é a DCN do Curso de Direito (BRASIL - DCN, 2017, p. 1), e isso aparece no PPC do Direito, tanto entre os objetivos como no perfil do egresso (UNISUL, PPC, 2016, p. 15-19).

E nesse objetivo, traz mais uma vez a compreensão crítica, que é sedimentar no perfil do formado do direito, tanto pela DCN, quanto pelo PPC. A compreensão crítica se embasa no pensamento reflexivo do aluno, a partir do que é dado, analisando o contexto, as evidências, exige a análise dos institutos e dos fenômenos jurídicos envolvidos, construindo hipóteses ou suposições para fazer o julgamento ou formar uma opinião a respeito do conteúdo estudado, ou dos fenômenos observados. Exige, assim, variadas competências e habilidades que terão que coexistirem entre si, a fim de permitir essa compreensão crítica.

A partir desses objetivos traçados do Plano de Ensino 06, o professor em análise traça as habilidades que pretende desenvolver nos estudantes, destacando entre elas “comparar as normas e aplicação do direito”, “elaborar, aplicar e interpretar os temas”; “identificar os sujeitos”; “compreender os de solução de controvérsias” e “conciliar a aplicação das normas”. Em harmonia com os objetivos, as habilidades a serem desenvolvidas também trazem operações metais complexas e bem desenvolvidas, exigindo do aluno várias competências cooperando (no sentido de co-operar, ou operar conjuntamente), para que sejam alcançadas.

“Comparar” exige do aluno conhecer os conjuntos de conceitos e institutos, avaliá-los, formando um juízo de valor, e depois comparar, formando um julgamento a partir da comparação feita.

“Elaborar, aplicar e interpretar”, da mesma forma, são operação mentais complexas. “Aplicar” está ligado ao saber fazer, o que se harmoniza perfeitamente com os

objetivos da Unidade de Aprendizagem (UA) na medida que o Professor 06 se propõe levar os alunos à prática jurídica, experimentando o conteúdo estudado em problematizações estabelecidas pelo professor, que assim pode provocar a autonomia da educação do aluno através da sua disciplina e curiosidade.

Em seguida o professor 06 propõem à UA, identificar os sujeitos do direito substantivo e adjetivo do trabalho, reconhecendo suas particularidades e peculiaridades frente às normatizações sobre saúde, higienização e segurança física e mental do empregado. Percebemos aqui, a intencionalidade do professor quanto a desenvolver as competências atitudinais dos estudantes, no sentido de desenvolver a percepção sobre o outro.

“Compreender os meios de solução de controvérsias” já foi analisado no Plano de Ensino 04, e como lá dito, permitir, ao aluno, adentrar nos meios de soluções de controvérsias é inseri-lo no saber fazer, de um modo ainda mais intenso, porque exige do aluno percepções e competências de interação com os sujeitos, de persuasão e julgamento reflexivo, com atitude crítica em busca da solução individual e social do problema posto.

O professor em estudo propõe, entre as atividades formativas, a “realização de atividades escritas, constituídas de problemas práticos acerca do conteúdo específico”. Essa estratégia de ensino possibilita a efetivação dos objetivos e habilidades, em especial o fomento à prática jurídica, e a introdução aos meios de solução das controvérsias, além, é claro da capacidade de comunicação mediante escrita, do estudante.

O Professor 06 apresenta as atividades formativas, dando ênfase na já estudada aula expositiva dialogada. Neste ponto, o Professor 06 traz algumas técnicas para desenvolver essa estratégia de ensino, destacando “recapitulações”, “leitura de textos e notícias (...) com a realização de questões que exijam e possibilitem o posicionamento e a argumentação correspondente”.

A leitura de textos e notícias é desenvolvida pelo Professor 06 através do ambiente de aprendizagem virtual, onde o professor propõe a criação de um grupo no “facebook”, onde o professor e alunos poderão compartilhar notícias, jurisprudências e outros conteúdos, podendo ainda realizar debate e esclarecer dúvidas acerca do conteúdo. Esse ambiente de aprendizagem já foi discutido no Plano de Ensino 05, a qual Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 80) chamam de lista de discussão por meios informatizados, e que se constitui de poderosa ferramenta utilizada pelo Professor 06 para sair do lugar comum (sala de aula) e provocar o debate em ambiente alternativo, mais atrativo e simpático ao aluno do século XXI. Um ambiente mais dinâmico, que permite a busca da autonomia pelo estudante. Se bem

motivado pelo Professor, com certeza pode ajudar a alcançar os ousados objetivos traçados nesse Plano de Ensino.

A “recapitulações”, usadas como atividades formativas, são importantes instrumentos de feedback, fundamentais no processo de educação, porque permite ao professor interagir com o processo de aprendizagem de cada aluno, identificando as dificuldades coletivas, e também as individuais, permitindo uma imediata intervenção nas estratégias de ensino e técnicas de aprendizagem para reorientar tais deficiências, ou adequar-se ao tempo de aprendizagem de cada aluno do grupo. A educação não pode ser uma mera apresentação de conteúdos pelo professor, recebidos passivamente pelos alunos (pedagogia diretiva). A Estratégia de ensino precisa estar interligada ao processo de aprendizagem do aluno. Precisa alcançar uma pedagogia relacional.

O professor 06 desenvolve seu conteúdo preponderantemente em sala de aula, com utilização de quadro e Datashow, que já foi abordado na análise dos planos anteriores.

Como instrumentos de avaliação, o Plano de Ensino 06 prevê a realização de duas (02) provas escritas, com questões objetivas e dissertativas, onde serão cobrados os conteúdos, bem como as leituras realizadas ao longo do semestre.

Prevê ainda a realização de trabalhos escritos, individuais, contendo questões de verificação de aprendizagem do conteúdo e/ou pesquisa de jurisprudências.

Por fim, prevê que o aluno assista a uma audiência de instrução na justiça do trabalho, atividade que leva o aluno para dentro do Poder Judiciário, propiciando a experiência de presenciar a um ato jurídico real, que o introduz na prática jurídica.

Portanto, o Professor 06 traz estratégias de ensino e instrumentos avaliativos que são capazes de dar conta dos objetivos traçados para essa UA, que são “oportunizar a reflexão acerca dos contextos”, “propiciar o conhecimento das estruturas” e “instrumentalizar o aluno no que se refere aos aspectos práticos”. O incentivo ao debate, a aproximação com a prática jurídica, a recapitulação feita em sala de aula, a utilização de outros ambientes de ensino, como o *facebook*, nos leva a supor o alcance dos objetivos traçados pelo Professor 06.

Passemos, assim, ao Plano de Ensino 07.

O Plano de Ensino 07 traz como objetivo “tornar o aluno apto para realizar consultas e interpretações acerca do processo penal, sobretudo no que diz respeito às prisões e procedimentos penais, e possibilitar uma visão teórica e prática a respeito da matéria”.

Dentre as habilidades propostas encontramos “interpretar e aplicar”, “dominar”, “identificar” e “examinar”, que são operações mentais já estudadas nos planos anteriores.

Mas tais habilidades aliadas aos objetivos dessa unidade nos pede uma atenção mais minuciosa em tal análise.

O Professor 07 inicia propondo como objetivo “tornar o aluno apto para realizar consultas e interpretações”. Vejamos, torná-lo apto a realizar consultas e interpretações, não é simplesmente transmitir-lhe o conhecimento sobre a matéria.

É mais ousado esse objetivo. Torná-lo apto para realizar consultas e interpretações e dar-lhe autonomia ao seu conhecimento, permitindo-lhe uma aptidão, que aqui chamaremos de competência, para interagir com conteúdos penais, avaliando, julgando, supondo, e até criando novos esquemas mentais, tanto de conteúdos que lhes foram apresentados pelo professor, como também a novos conteúdo ligados a essa matéria. Sim, porque o Professor 07 não se limitou a sugerir um objetivo de tornar o aluno apto a interpretar os conteúdos programáticos dessa unidade. Ele propõe a aptidão para qualquer matéria do processo penal.

E completa seu objetivo dizendo que pretende dar ao aluno uma “visão teórica e prática” a respeito dessa matéria.

Portanto, é aparelhar o aluno com competências e habilidades capazes de permitir o desenvolvimento de seus estudos a partir de sua própria iniciativa (consultas) e construir seus próprios esquemas mentais (interpretar), a partir de uma visão teórica e prática da matéria. Mas como pretende o Professor 07 cumprir esse objetivo?

A partir da sala de aula, pesquisas *on line* e biblioteca, escolhidos pelo professor em análise como ambientes de aprendizagem, constrói suas estratégias de ensino a partir da já estudada aula expositiva dialogada, aliando o estudo de caso, resoluções de problemas, e análise de jurisprudências, também já estudados, que são estratégias que permitem inserir o aluno no mundo prático, ensinando a fazer, e a se comportar diante de situações reais, desenvolvendo as competências necessárias para alcançar o objetivo proposto pelo professor.

Para que suas estratégias funcionem, traz como um dos instrumentos avaliativos a realização de um júri simulado, onde os alunos, divididos em grupos que exercerão os papéis dos diferentes sujeitos do júri, deverão reproduzir um julgamento pelo tribunal do júri.

Anastasiou e Pessate Alves (2006, p. 92) discutem a estratégia de ensino do júri simulado, que segundo elas, desenvolve habilidades como imaginação, interpretação, crítica, comparação, análise e decisão.

“A estratégia de um júri simulado leva em consideração a possibilidade da realização de inúmeras operações de pensamento, como: defesa de ideias, argumentação, julgamento, tomada de decisão etc”. Sua preparação é de intensa mobilização, pois, além de ativar a busca de conteúdos em si, os aparatos de outro ambiente (roupas, mobiliário etc) oportunizam um envolvimento de todos para além

da sala de aula. A estratégia pode ainda ser regada de espírito de dramaturgia, o que deixa a atividade interessante para todos, independentemente da função que irão desenvolver na apresentação final. Essa estratégia envolve todos os momentos da construção do conhecimento, da mobilização à síntese, pela sua característica de possibilitar o envolvimento de um número elevado de estudantes.’ (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 92)

Ainda há que se ressaltar que a competição criada com essa atividade, já que o júri irá votar pela absolvição ou condenação, serve de estímulo e incentivo para criar o melhor argumento, ir além da proposta do professor, ser criativo, ser combativo, buscar a excelência. É uma atividade desafiadora, que cumpre importante papel desequilibrador que, em decorrência, provocará mais uma vez, os processos em busca da reequilibração através da assimilação e acomodação, tal qual especifica Piaget (1985).

Propõe, ainda, como instrumentos avaliativos, duas provas escritas, com questões objetivas e dissertativas, já avaliadas nos planos de ensino anteriores, além do próprio júri simulado, que é um excelente instrumento de avaliação do desempenho dos estudantes nos diferentes papéis.

Portanto, o Professor 07 traz importantes estratégias de ensino e avaliação que levam o aluno a se inserir na prática jurídica, sem empobrecer a transmissão do conteúdo programático, dando-lhe instrumentos capazes de torná-lo apto a consultar e interpretar os processos penais, seu conteúdo e inovações, dando-lhe autonomia ao estudo e capacidade de autoaprendizagem.

Vamos, assim, ao Plano de Ensino 08.

O Plano de Ensino 08 traz como objetivos e habilidades propostas uma repetição, contendo para cada objetivo a mesma habilidade repetida a seguir.

Embora não estejamos analisando o professor em si, dentro da sua prática de organização didática ou comportamento na sala de aula, mas sim o plano de ensino, a partir da arquitetura organizacional da qual o professor se utiliza para desenvolver sua aula, vale comentar aqui que o Professor 08 não faz nenhuma diferenciação entre objetivo e habilidades, tratando-as como se fossem a mesma coisa. De fato, há uma relação íntima entre os objetivos da UA e as competências e habilidades que o professor busca desenvolver nos alunos, mas nesse caso há uma mera repetição das frases num e noutro. Isso reforça uma afirmação feita na parte introdutória desse relatório de pesquisa, onde vemos que os professores de direito, via de regra, possuem uma dificuldade de compreensão dos aspectos e nomenclaturas pedagógicas. Estão construindo seu plano de ensino a partir de frases prontas, sem uma reflexão acurada e planejada daquilo que realmente se pretende planejar para a sala de aula.

Ainda assim, colhemos desses objetivos e habilidades do Professor 08 algumas questões importantes.

O Professor 08 também utiliza verbos como “conhecer”, “reconhecer”, “compreender”, “diferenciar”, “entender”, “identificar” e “analisar”, que já foram analisados nos planos de ensino anteriores. Porém, duas habilidades planejadas pelo Professor 08 merecem nossa atenção a essa altura da pesquisa.

O Professor 08 propõe como habilidade a ser desenvolvida pelo aluno: “elaborar projetos de constituição e baixa de empresas, observando os princípios e normas e as obrigações legais das pessoas que executam atos empresariais”. Ele também propõe desenvolver a habilidade de “negociar e tomar decisões quanto aos desdobramentos das obrigações contratuais assumidas pela empresa”. E faz isso através de uma atividade que se desenvolve ao longo de todo o semestre, que também constitui um dos instrumentos de avaliação, que consiste na pesquisa e apresentação sobre a formação de uma empresa, com todas as suas características, departamentos, atos constitutivos, culminando com a apresentação oral da empresa.

A forma de elaboração e desenvolvimento desse trabalho, de formação de uma empresa, além do que citamos estabelecido acima, não é pormenorizado no plano de ensino, porém, seguindo a lição de Le Goff (1990), vamos vasculhar as lacunas e silêncios do documento (plano de ensino), analisando os monumentos deixados no semestre de aula, e talvez, fazer uso aqui da memória oral. No início de cada semestre, como já dito noutro momento deste trabalho, é feita uma reunião docente (reunião do colegiado), onde se faz uma avaliação do semestre anterior, e se planeja o semestre seguinte. Na ata da reunião do semestre seguinte (2018-1) encontramos os vestígios necessários para compreendermos essa atividade.

O Professor 08 organiza os estudantes em grupos, entregando a tarefa de cada grupo montar a sua própria empresa, desde a criatividade de escolher uma empresa com objeto social inovador até a formação de seu ato constitutivo, e demonstração da empresa em operação, com seus departamentos e gestão.

Os alunos desenvolvem habilidades de empreendedorismo, criatividade e liderança. Sendo em grupos, como já analisado anteriormente, exige do aluno a habilidade de atuar em grupo, levando a aprendizagem para uma dimensão social, exigindo um papel mediador e de compreensão e tolerância dos membros do grupo, bem como a divisão de tarefas, cumprimento de metas e organização das partes num todo harmônico.

Escolhida a empresa a ser montada, os alunos precisam fazer uma pesquisa nos manuais e buscar junto aos órgãos públicos, neste caso em especial, a junta comercial do Estado, Receita Estadual e Receita Federal, sobretudo no site de cada uma dessas instituições, as regras e exigências para a constituição de um contrato social da empresa; escolher o regime de atuação; fazer a correta adequação e o preenchimento dos formulários respectivos.

A pesquisa aqui é regada a uma curiosidade intensa do aluno que se envolve com o desafio prático de construir algo novo e real.

Montada a empresa, os alunos apresentam ao grande grupo, mostrando ainda o funcionamento e gestão da mesma, com apresentação do produto da empresa, demonstrando a viabilidade do projeto.

Essa atividade desenvolve habilidades multifuncionais nos alunos, criatividade, empreendedorismo, pesquisa, análise, julgamento, articulação de ideias, e exige habilidades para o trabalho em equipe, com divisão de tarefas e confiança no desempenho do colega como fator de sucesso do grupo.

Como instrumentos de avaliação, além do trabalho de criação de uma empresa, ainda opta por duas provas escritas, com questões objetivas e subjetivas. Como faz opção por questões subjetivas, é de se supor que poderá ainda explorar as experiências adquiridas no trabalho de formação da empresa, em debate com o conteúdo trabalhado ao longo do semestre, com exploração de situações-problemas, que exigirão do aluno ações que desafiam ou possibilitem o desenvolvimento das operações mentais propostas nos objetivos e habilidades do Plano de Ensino 08.

Passamos ao Plano de Ensino 09, onde o Professor traz como seu objetivo “Implementar o processo ensino-aprendizagem, por meio de conteúdos, atividades formativas e ambientes de aprendizagem diversificadas, a fim de desenvolver as habilidades previstas em função das competências que contribuam para a formação do perfil profissional estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.”

Para desenvolver esse objetivo, o professor propõe, como habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, competências como “compreender”, “conhecer”, “classificar”, “distinguir”, “identificar”, “interpretar”, “diferenciar”, “descrever”, “reconhecer” e “entender”. Competências que já foram exploradas e analisadas nos planos anteriores.

Vale ressaltar que o aluno que cursa essa Unidade de Aprendizagem (UA) já está no último ano do curso. Já vem mais habituado com o meio acadêmico universitário, e tais competências e habilidades já vem inseridas num universo de autonomia na construção do conhecimento pelo mesmo aluno. Portanto, operações mentais aqui propostas tendem a gerar

mais conhecimento autônomo do aluno, provocado pela interação que possui com o meio social, e suas experiências pessoais adquiridas ao longo do curso.

Como estratégias de ensino, o Professor 09 também explora a aula expositiva dialogada, estudos de caso e leituras dirigidas, que se desenvolvem na sala de aula, nos ambientes virtuais e na biblioteca, que são os ambientes de aprendizagem escolhidos pelo professor em análise.

Pelo resgate da memória oral, nesse caso específico, sabe-se que o Professor 09 utiliza em larga escala o ambiente virtual constituído da sala virtual de apoio (o EVA), no qual possui um ambiente de fórum de discussão. O Professor 09 propõe situações-problemas no fórum de discussão da sala virtual no EVA, e motiva intensamente o aluno (inclusive como atribuição de nota) à participação ativa e qualitativa do aluno nesse debate. Debate esse, que na defesa do seu ponto de vista, na construção do argumento e no entusiasmo da defesa de suas ideias, desenvolve no aluno habilidades de interação e argumentação, bem como incentiva o aluno à pesquisa dos temas propostos, com habilidade para resolver problemas, julgar e criar soluções que são questionadas e discutidas pelos demais. Portanto, não são meras opiniões. São soluções construídas a partir da pesquisa e de sua criatividade.

As atividades formativas sugeridas são a pesquisa e aplicação de jurisprudência na resolução de casos, a resolução de problemas propostos pelo professor e análise da legislação.

A resolução de situações-problemas através da pesquisa de jurisprudências e legislação, como já dito anteriormente, permite ao aluno produzir conhecimento a partir de suas iniciativas de estudo. O professor propõe situações que provocarão o desequilíbrio do aluno, que nos seus processos de mediação e sínteses, poderá buscar a acomodação-assimilação, na construção de seu conhecimento. Nas estratégias escolhidas pelo Professor 09, bem como as atividades formativas eleitas, é possível ver essa provocação do professor com o papel de problematizador/desequilibrador do processo de aprendizagem. Permite assim, que o próprio aluno aprenda, por si próprio, a conquistar as verdades, levando ao que Piaget (1985) chama de autonomia intelectual, que é assegurada pela aquisição do instrumental lógico-teórico. O Professor 09 propicia ao aluno essa oportunidade de autonomia, num processo de socialização do conhecimento (MIZUKAMI, 1986, p. 71)

Além do ambiente virtual, o Professor 09 propõe uma pesquisa sobre o projeto de reforma tributária, e seus reflexos sobre as finanças públicas e sobre a sociedade. Tema polêmico e atual, que exige a pesquisa, que traz a produção do conhecimento, e exige ainda do aluno, o posicionamento crítico acerca do tema polêmico proposto.

Os instrumentos de avaliação são importantes para entendermos essas estratégias do Professor 09.

Para o professor em análise, “O processo de avaliação será feito de modo contínuo e progressivo. Neste contexto, a ênfase da avaliação será na sua função formativa, respeitados os aspectos legais das avaliações previstas no Projeto Pedagógico do Curso”.

O Professor 09 destaca a avaliação formativa como processo e, por que não, estratégia de ensino/aprendizagem também. Pela memória oral, e conversas informais feita com o autor do Plano de Ensino 09, pode-se perceber a preocupação do professor com essa avaliação processual. O professor faz a discussão das provas com os alunos, trabalhando suas deficiências e equívocos e usando esses dados para conduzir o desenvolvimento do conteúdo. Registra em seu Plano de Ensino que “o processo de avaliação é dinâmico e deve ser flexível a ponto de adaptar-se as demandas de aprendizagem de cada turma”, adverte ainda que “poderão haver alterações pontuais nos instrumentos e critérios, discutidos e abordados com a turma em virtude das necessidades de aprendizagem”.

O Professor 09 ainda trabalha a avaliação individualizada, construída a partir da “participação do aluno e a presença em aula”, ou seja, a avaliação processual mais uma vez em voga, cuidando para avaliar não apenas classificatoriamente, mas de forma personalizada, aluno por aluno.

Prevê duas provas escritas, que contém na sua essência, questões problemas que são resolvidos pelo aluno.

O professor utiliza ainda, como instrumentos de avaliação, a redação de artigos científicos. Também se vale dos seminários, os quais já foram objeto de discussão dos Planos de Ensino 02 e 05.

O Professor 09, ao utilizar como instrumentos de avaliação, a participação em cursos e seminários, incentiva os estudantes à busca e atualização de conhecimentos, através de sua validação na própria disciplina, conforme afirma: “A participação em cursos e seminários que auxiliem na aprendizagem e vinculados aos temas da disciplina, poderão ser validados, a critério do professor, desde que o resultado da participação tenha divulgação acadêmica”.

A grade curricular do Curso de Direito prevista no PPC (2016, p. 222-226), prevê que o aluno deve participar de eventos e atividades extracurriculares, sugerindo, no item 19, a participação em cursos que promovam o aperfeiçoamento humanístico, técnico-jurídico e prática indispensável à compreensão interdisciplinar do fenômeno jurídico e das transformações sociais.

Portanto, o Plano de Ensino 09 incentiva o aluno na participação a tais eventos, estando de acordo com que espera o PPC do Direito.

Passemos à análise do último plano de ensino selecionado, o Plano de Ensino 10.

O Plano de Ensino 10 sugere como habilidades “conhecer” e “identificar”, isso para alcançar os objetivos de “analisar”, entender conceitos teóricos e resolver problemas práticos quanto ao conteúdo estudado.

Como estratégia de ensino, assim como na maioria dos planos já estudados, tem como principal estratégia a aula expositiva dialogada.

Propõe ainda a leitura de textos e produção de peças jurídicas. Análise de jurisprudências e estudo de casos em grupo.

A produção de peças jurídicas e o estudo de casos cumpre a competência almejada pela DCN do Direito quanto a aproximação da teoria com a prática.

Tais estratégias já foram abordadas nessa pesquisa, demonstrando a eficiência da na arquitetura organizacional da educação jurídica nessa unidade.

Quanto aos instrumentos de avaliação, esse professor traz um sistema um pouco diferente, utilizando-se apenas de uma avaliação escrita. Como o PPC prevê duas notas, mas não necessariamente duas provas escritas, esse sistema eleito pelo Professor 10 permite desenvolver habilidades nos alunos a partir da avaliação processual. A segunda nota é composta de um trabalho em grupo sobre recuperação judicial, onde os alunos trabalham a pesquisa das situações-problemas propostas pelo professor, buscando a resolução, em grupos, através da pesquisa jurisprudencial e teórica.

A nota do aluno se constrói 50% dela através da socialização do estudo, num trabalho de cooperação e interação dos alunos, que aqui são formandos, e por isso, com maturidade esperada, já com as competências desenvolvidas ao longo de todo o curso.

Assim, percebemos que os planos de ensino analisados compõem um arcabouço arquitetônico interessante, que se adequa ao PPC do Direito, ao PDI e PPI da Universidade e a DCN dos Cursos de Direito.

Pelo menos no plano teórico, já que o plano de ensino, enquanto documento, é um instrumento de poder (LE GOFF, 1990, p. 547-8), e não é inócuo. É uma montagem consciente ou inconsciente do professor, pois parte dele é planejado conscientemente, mas parte dele é oriundo de uma matriz pedagógica pré-elaborada para garantir o alcance dos resultados esperados pelos documentos do MEC e da própria Universidade. É intencionalmente montado para esse fim, e muitas vezes acaba por não expressar exatamente o que chegou, efetivamente, na sala de aula.

Mas isso não é objeto dessa pesquisa, reservando-se tal análise ao futuro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar nesse ponto do relatório de pesquisa, se faz necessário parar e refletir sobre a caminhada feita. Um olhar para trás pensando no que vem a partir daqui.

Uma caminhada que se iniciou pelo inventário de si próprio, revelador de uma postura e de uma inquietude intuitiva (no sentido da experiência vivida) que se consubstanciou no estudo literário aqui feito, e sobretudo, na pesquisa junto aos documentos norteadores da educação superior no curso de direito. Quiçá possa nascer aqui uma *práxis* educativa.

Uma *práxis*, não no sentido da prática do professor na sala de aula em si, mas no sentido pensado por Paulo Freire (1987), de prática refletida, ou seja, a prática trazida para a sala de aula, que depois é teorizada, e confrontada com os autores em estudo, para retornar como prática (prática-teoria-prática). A “proposta educativa de Freire vai ao encontro de uma sistemática inter-relação entre teoria e prática, apresentada como *práxis* pedagógica” (FORTUNA, 2015, p. 6). Apesar de não ser o objeto de estudo, uso essa citação para refletir sobre a prática do professor do direito na sala de aula (ou a minha como professor de direito), muitas vezes intuitiva, quase sempre de formação acidental, mas que nesse trabalho tem a chance de se teorizar, confrontando as práticas descritas nos planos de ensino dos professores do *locus* de pesquisa com a teoria, para voltar como uma prática refletida. Uma *práxis* educativa.

Minhas inquietudes não eram só minhas. E no colegiado da docência, se pode observar uma impressionante repetição de fatos cotidianos que levam como onda a atitude de professores, muitas vezes intuitiva, que consciente ou inconscientemente organizam e planejam suas aulas, mas nem sempre compreendem, na essência, a arquitetura organizacional pedagógica da educação jurídica.

Aí está o ponto de partida.

Vale registrar que pesquisa não é um ato solitário, ou não deveria ser, nem pode ser. “É na abertura para a ajuda mútua, para o crescimento mútuo que as sociedades cresceram, que houve desenvolvimento e evolução do homem: é assim que o conhecimento se fez e se faz” (LUCKESI, 1996, p. 156). Afirma Luckesi que são essas capacidades diferentes que se juntam com a intenção explícita de, através do diálogo, do esforço de reflexão conjunta se apossar da realidade; conhecer para transformar. Criar uma mentalidade que exija união e reunião de inteligências para conquistar novos e mais profundos conhecimentos, para

transformar a realidade numa realidade humana (LUCKESI, 1996, p. 156-157). Portanto, conhecimento é social, e a socialização se inicia pelos colegas pesquisadores, com quem dividimos espaços, trocamos ideias e compartilhamos de descobertas e conhecimentos, construímos boa parte da pesquisa nessa socialização da sala de aula. Carregamos um pouco do pensar de cada colega desse mestrado nas linhas que relatam a pesquisa concluída.

Ainda assim, esse relatório é monográfico, e como tal, se faz mister relatar a pesquisa feita e a conclusão que chega a partir dela.

O sistema educacional no Brasil, hoje, não se preocupa em formar professores para o ensino jurídico na Educação Superior. Os professores que atuam nos cursos jurídicos, como em quase todos os cursos da Educação Superior são, na sua maioria, arregimentados no mercado de trabalho, entre profissionais que se destacam em sua área na região: dormem advogados, juízes ou promotores e acordam professores. Depois, cabe ao sistema de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* aparelhar esses professores com os saberes didáticos e pedagógicos necessários.

Pesquisas evidenciam que estes professores tendem a repetir os modelos de professores que tiveram em sua formação acadêmica na graduação. O modo como esse professor foi formado influenciará sua postura em sala de aula, como formador. Têm, portanto, uma formação pedagógica acidental, e quase sempre uma postura didática intuitiva.

E a qualidade da IES, não raras vezes, é obtido pelo sucesso desses professores em suas aulas, ou no sucesso dos alunos na aprovação das provas que prestam após a formatura (ENADE, Exame de Ordem, concursos públicos etc).

Pedro Demo (2001, p. 77) ao falar do mérito acadêmico, afirma que “como regra, a qualidade da instituição é a qualidade do corpo de professores”. E na sua reflexão afirma que as universidades de grande excelência, quase sempre são resultados de atitudes dos seus respectivos professores “que assumiram o pacto de mérito acadêmico a qualquer preço, e se impuseram”, e com isso conquistaram o respeito dentro do sistema. Apesar de ele estar falando das Universidades Federais, acredito valer para qualquer IES hoje, a sua afirmação de que “a sorte da universidade depende, em primeiro lugar, do movimento organizado dos próprios professores, desde que saibam reconquistar o interesse pelo mérito acadêmico” (2001, p. 77-78). Mas, adverte ainda que “a grande maioria dos professores chora à toa, para esconder a própria mediocridade, até porque nunca foram professores legítimos” (DEMO, 2001, p. 77).

A universidade precisa deixar seu lugar comum de “apenas ensinar a copiar” (DEMO, 2001, p. 75-76), tirando a atividade de pesquisa de uma condição especial ou

peregrina, trazendo-a para o centro de atividade, para que a universidade se transforme num lugar de produção acadêmica, espaço próprio científico, e o professor deixe de ser um ministrador de aulas, para assumir seu papel de “produtor de conhecimentos próprios, capaz de elaboração original”. Não pode ser vista apenas como burocracia comum, de diplomação universitária de educação superior (titulação do ensino superior). Precisa convencer a sociedade que ela pode ser sua vanguarda educativa, científica e tecnológica. (DEMO, op cit).

Para ele (DEMO, 2001, p. 99-100) a educação reclama postura do sujeito, que leva a construção da consciência crítica ou autocrítica. O aluno não pode ser tratado, simplesmente, como “objeto de treinamento”, “tangido a domesticação”, via adestramento sistemático, transformando a escola (ou IES) em lugar de “decoreba”. É preciso inserir a pesquisa, como a arte de questionar-se, na mola mestra do aprender a aprender. Em vez de decorar, aprender a pensar. Não só acumular pedaços de conhecimento de forma mecânica, mas gerar sujeitos capazes de participar e produzir, de ver o todo e deduzir logicamente, de planejar, intervir. Levar a emancipação educacional. Para Pedro Demo, “um professor incapaz de elaborar projeto pedagógico próprio é incompetente para motivar processos emancipatórios” (2001, p. 100), isso porque o professor não foi treinado para ensinar, como regra, não passaram do estágio da mera aprendizagem. “De cópia em cópia, são cópia, e isto recopiam indefinidamente” (op. cit.).

E de fato, muitos bons profissionais, que se destacam regionalmente em suas profissões, de repente, acordam professores e se apoderam do espaço da sala de aula. Por falta de uma formação didática adequada, e postura emancipadora, acabam por repetir os modelos de professores que mais se afeiçoaram ou admiraram na sua própria formação, copiando modelos, com atitudes intuitivas e formação didática acidental.

Não raras vezes, as universidades se apresentam como uma estrutura de salas, lado a lado, lotadas de profissionais especializados em dar aulas, que chamamos de professores, que reproduzem conhecimentos em palestras diárias, para um grupo de pessoas que assistem, memorizam e são testados de sua memorização, dos quais chamamos alunos (DEMO, 2001, p. 133). É esse paradigma que é preciso ser rompido, introduzindo uma educação emancipadora, ensinando o aluno a pensar, aprender a aprender. Alunos com uma postura crítico criativa. E para isso, é necessário um professor capaz de produzir conhecimento, de incentivar a construção cognitiva do aluno, ensinar de uma forma emancipadora.

Olhar o trinômio ensino/pesquisa/extensão, não como três dimensões isoladas que precisam ser alcançadas em momentos próprios pela IES. Mas sim como um trinômio

permanente e interligado em todos os momentos, a começar pela sala de aula (DEMO, 2001, p. 127-133). Fazer ensino, pela aula expositiva dialogada, mas também pela pesquisa e extensão, incentivada no cotidiano da sala de aula, com criatividade e eficiência.

E para tanto, terá esse professor que criar estratégias de ensino aprendizagem que possam levar o aluno para além do identificar, relacionar, classificar ou comparar. É necessário levar o aluno ao pensamento crítico criativo, ensiná-lo a pensar e fazer, introduzindo operações mentais encaminhadas em crescente complexidade. Introduzir a pesquisa no cotidiano do aluno, no dia a dia da sala de aula. Levá-lo a interpretar, criticar, buscar suposições, organizar dados, levantar hipóteses, imaginar, decidir, julgar, organizar e planejar suas pesquisas. Dialogar permanentemente a prática com a teoria e a teoria com a prática.

São operações mentais que podem ser introduzidas para levar o aluno para o além do memorizar, e nelas incentivar o desenvolvimento de competências e habilidades emancipadoras no aluno, e no futuro formado em direito.

E essas operações foram encontradas nos dez planos de ensino analisados. Mas devemos nos perguntar: o professor planejou a escolha desses verbos quando elaborou seu plano de ensino? Sim, porque a escolha desse direcionamento dentro dos objetivos e habilidades do plano de ensino devem ser refletidas e conscientemente moldadas numa estratégia para alcançar os fins almejados.

É necessário arquitetar uma organização didática e pedagógica para alcançar os objetivos traçados para a Unidade de Aprendizagem (UA), e propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais pelo professor para essa UA.

E essa organização não é uma estrutura isolada da UA. Ela precisa pertencer a uma arquitetura organizacional maior, alicerçada na Constituição Federal e a partir dela erguida nas bases da LDB e DCN do Curso de direito, instrumento esse construído a partir dos anseios sociais e comunitários da sociedade, que se manifesta através das instituições de classe, organismos representativos (OAB, Associação do Ministério Público, Associação dos Magistrados), Fóruns de Educação e sociedade em geral (conforme CNE/CES 055/2004), que participaram da reflexão e construção da DCN de direito.

Esses documentos servem de base para a construção do PDI e PPI da IES e a partir dele o PPC do Direito dentro da Universidade. Essa estrutura constitui parte importante da arquitetura educacional que o professor fará uso para planejar suas estratégias de ensino aprendizagem.

Então, lhe é conferido a liberdade de construir seu plano de ensino. Liberdade assistida, já que deve atender aos parâmetros descritos pelos documentos acima. As IES possuem uma matriz pré-formatada para a construção desses Planos de Ensino, sempre articulados com os documentos. Por isso, a preocupação quanto a intencionalidade ou compreensão do professor quanto as escolhas metodológicas do seu Plano de Ensino, já que alguns elementos, palavras ou expressões podem estar ali inconscientemente (ou despercebidas, talvez até incompreendidas) pelo professor. Mas ainda assim, um espaço de liberdade do professor.

Para planejar suas estratégias o professor deve conhecer essas diretrizes estabelecidas pelos documentos, e a partir delas compreender: quem é o profissional que o curso de direito quer formar? Quais características e habilidades (competências) se pretende desenvolver no egresso?

Compreendendo isso ele poderá, então, montar seu plano de ensino conscientemente.

Estes documentos esperam formar um egresso crítico e criativo, “habilitado ao exercício profissional jurídico, com capacidade de análise, de crítica, domínio de conceitos, argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, na condição de parceiro do processo de transformação da sociedade global à base dos valores da Justiça Social e em busca do incremento à cidadania” (UNISUL, PPC, 2016, p. 18).

Os documentos buscam desenvolver habilidades investigativas no aluno, capacidade de compreender e elaborar textos, aplicar os conhecimentos jurídicos, dominar o raciocínio jurídico de argumentação, dominar a prática forense, capacitar para o julgamento e tomada de decisões, fortalecer uma postura empreendedora e inovadora e estimular a reflexão, o pensamento e a ação política científica e moral. Espera que o formado em direito seja capaz de dialogar com as diferenças socioculturais, que possa produzir cientificamente, aplicando as metodologias investigativas, possa compreender contextos, e que tenha a habilidade de trabalhar em grupo, exercendo liderança, com tolerância a opiniões contrárias e capacidade de organizar ideias e construir soluções corporativas, sociais ou conjuntas.

Consciente disso, deve montar seu plano de ensino, estabelecendo nas competências e habilidades, as que pretende alcançar e desenvolver no ciclo acadêmico de sua UA.

Igualmente, deve estabelecer estratégias que possam levar a esse resultado, escolhendo, conscientemente, as atividades formadoras que propiciem o desenvolvimento de tais objetivos e habilidades. O ambiente educacional escolhido (sala de aula, ambiente virtual,

biblioteca etc), propício para ampliar sua atuação sobre o aluno. Definir o objetivo, momento e forma de sua avaliação, para que possa ser processual, parte integrante da própria estratégia de ensino.

E principalmente, é necessário que o professor se defina enquanto professor. Que professor ele deseja ser e se apresentar ao aluno? Um professor diretivo, não-diretivo ou relacional? De quais pedagogias vai se cercar para se moldar nesse professor almejado por si? Qual seu papel na sala de aula e, principalmente, na história acadêmica do aluno?

Talvez o aluno espere um professor especializado em dar aulas, com palestra eloquente, carismático, com grande domínio da matéria, com aulas expositivas, bem ministradas. Muitas vezes, é isso que o aluno espera do professor: uma boa aula expositiva, com bastante matéria e muitos exercícios de fixação.

Talvez, o professor, opte por colocar o aluno no centro da sua atividade docente e deixe ele fazer, intervindo o mínimo possível, incentivando tarefas de autoaprendizagem, de uma forma apriorista. Limitando seu papel em fazer aflorar no aluno o conhecimento que já nasceu com ele.

Ou, ele poderá preferir tomar uma postura de mediador do conhecimento, chamando o aluno para uma atitude de protagonismo nesse processo de aprendizagem. Estabelecer processos de pensamento ao aluno, que exigirá também dele, professor, um “desafio de selecionar, a partir do campo científico em que atua (as diferentes disciplinas do ensino jurídico), os conteúdos, os conceitos e as relações” que pretende tecer, composto por elementos a serem apreendidos (ANASTASIOU e PESSATE ALVES, 2006, p. 29).

De qualquer forma, por um ou outro meio, o professor precisa criar estratégias capazes de desenvolver as habilidades e alcançar os objetivos traçados pelos documentos norteadores dessa arquitetura educacional. Eis aí o desafio.

E eis aqui o caminho de pesquisa traçado. Cabe perguntar se: a organização do processo educativo, evidenciada nos planos de ensino das unidades acadêmicas, possibilitam que os alunos desenvolvam o conjunto de competências (cognitiva, técnica e humana), previstos nos documentos legais?

O objetivo primário desta pesquisa não é a formação do docente, embora vamos acabar chegando nessa reflexão também, mas sim o estudo da arquitetura do processo educativo, em cada um de seus documentos, interligados, como qualquer arquitetura organizada exige, materializado nos planos de ensino, como instrumento norteador do planejamento didático do professor para sua UA, e, conseqüentemente, de sua prática em sala de aula. Ou seja, pelo plano de ensino podemos entender como o professor pretende chegar na

sala de aula, e quais são suas escolhas pedagógicas e metodológicas para alcançar as competências e habilidades esperadas pelos documentos da educação.

Nesta perspectiva, foram escolhidos dez planos de ensino, e neles analisados os objetivos e competências de cada UA escolhida. Estabelecido objetivos e identificadas habilidades e competências que o professor pretende desenvolver com e em seus alunos, passou-se a analisar se as estratégias de ensino e aprendizagem escolhidas e as atividades formadoras são capazes de propiciar tal desiderato.

Por fim, se analisou os instrumentos avaliativos escolhidos pelo professor e seu papel diante das estratégias escolhidas para a UA.

Podemos perceber, em todos os planos, com exceção de um (Plano de Ensino 05, que escolhe a aula expositiva tradicional), que os professores do curso de direito da Unidade de Araranguá da Unisul (*locus* de pesquisa) optaram por aulas expositivas dialogadas ou interativas.

Podemos supor que 90% dos professores possuem uma atitude relacional na escolha da apresentação de sua matéria e conteúdo aos alunos. Expõe os conteúdos, o que é aceitável na ciência em questão, que são os longos conteúdos programáticos das aulas de direito. Porém, não se limitam a forma tradicional da aula palestrada. Permitem a interação dos alunos, sua intervenção, sua reflexão já durante o desenvolvimento desses conteúdos. Desta forma, o aluno, através de sua vivência social, do contexto comunitário em que está inserido, pode trazer suas práticas e experiências para a sala de aula, interagindo com os conceitos e institutos em estudo, tendo aí o ponto de partida. As mediações, entre a realidade e a teoria apresentada, possibilitam a construção do conhecimento, tendo o aluno como protagonista, porém não como centro do processo educativo, de tal forma que tais mediações sejam sintetizadas em novos esquemas estruturais de conhecimento, que poderão ser levados de volta pelo aluno para o seu contexto comunitário e vida social, aliando prática-teoria-prática. O concreto pensado. Portanto, uma educação relacional e dialética.

Na sua exposição, o professor provoca o desequilíbrio do aluno quando da apresentação de questões-problemas diante do conteúdo em estudo. A reação desejada é a de reequilíbrio, através dos processos de assimilação-acomodação. Neste processo, o aluno incorpora (assimila) o novo objeto em estudo, em função da reestruturação das estruturas mentais já existentes (acomodação), num patamar superior, de tal forma que possibilite a compreensão do até então “novo” e, simultaneamente, o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Mas a estratégia da exposição dialogada não é suficiente para alcançar esse processo como um todo, embora seja uma boa estratégia para isso.

É bem verdade que não foi possível observar, nessa pesquisa, a prática de sala de aula, primeiro para saber se o professor realmente pratica essa estratégia, ou se se limita a expor, permitindo pequenas perguntas em sua explanação (o que não significa ser uma aula dialogada), e, segundo, qual a intensidade quantitativa dessa estratégia, em detrimento das demais, o professor pratica. Ora, se o conteúdo é longo, e se há uma preocupação em transmiti-lo totalmente, nas falas da sala de aula, haverá tempo ou espaço para o aprendizado autônomo? Haverá tempo para os diálogos com qualidade e de forma significativa? Como o professor administra o tempo e os espaços para desenvolver essas outras atividades formativas? Em alguns planos foi possível realmente dimensionar isso. Na maior parte deles ficamos na mera suposição.

Ainda assim, o objeto de pesquisa é o planejamento arquitetado nos planos de ensino e não na prática da sala de aula.

Podemos observar em todos os planos analisados que os professores propõem operações de pensamentos mais complexas que o simples memorizar, identificar ou classificar. Ainda que os verbos apareçam em maior número nesse nível de operação mental, o que demonstra ainda haver uma forte ligação com as estratégias de ensino e com as pedagogias convencionais, Contudo, talvez por causa dos tipos de conteúdo trabalhados, todos os professores, em maior ou menor grau, exigem operações mentais mais complexas, do tipo de compreensão, análise, interpretação e avaliação.

Portanto, todos os professores se prendem também as operações de memorização, de transmissão de conteúdos/informações (reprodução de saberes e conhecimentos), mas não se limitam a isso. Procuram operações mentais mais complexas e exigem mais do que a memorização pelo aluno.

Em todos os planos encontramos tentativas de aliar a prática à teoria. Há um esforço de todos os professores de desenvolver a habilidade da escrita e domínio do argumento jurídico, que são enfatizados pelas diretrizes educacionais.

A biblioteca e os ambientes virtuais também aparecem com abundância nos planos de ensino, apontando para a prática da pesquisa. Tanto a pesquisa intuitiva do aluno, a partir de suas dúvidas ou curiosidade, sobre temas relacionados aos conteúdos em desenvolvimento, quanto a temas escolhidos pelo professor e incentivados no campo da pesquisa.

Portanto, os professores incentivam a produção acadêmica e a pesquisa como forma de produção do conhecimento, que pode levar a autonomia do aluno no seu processo de aprendizagem.

Os trabalhos em grupo aparecem em 07 Planos de Ensino, o que representa 70% dos planos de ensino estudados. A habilidade de trabalhar em grupos, lidar com a diversidade, e diferentes opiniões, aceitar a opinião contrária, sintetizar a partir de mediações em debates, organizar ideias, liderar o grupo, dividir tarefas e confiar no resultado do colega, estão previstas como competências e habilidades esperadas tanto na DCN quanto no PPC do Direito, sendo um grande desafio na contemporaneidade.

Quanto a avaliação, apenas um professor lançou mão unicamente de uma prova escrita como instrumento avaliativo, utilizando metade do peso da nota em instrumentos alternativos a ela. Nenhum professor utilizou-se apenas de instrumentos alternativos à prova escrita.

Todos os demais, podem até ter avaliações alternativas às provas escritas, mas mantêm pelo menos duas avaliações escritas para composição da nota do semestre.

E uma delas na última semana de aula, semana destinada a provas, o que torna essa prova meramente classificatória e conceitual, já que, na maioria das vezes, nem mesmo a correção em sala de aula, com o feedback dos acertos e erros do aluno, ou o esclarecimento de suas dúvidas será possível.

Não tivemos acesso às provas, mas todas estavam previstas nos planos de ensino como provas escritas mistas, com questões objetivas e subjetivas ou discursivas. Esse tipo de prova permite (não se sabe se o professor assim o fez) que se trabalhe além da memorização, havendo possibilidades de trabalhar a solução de questões-problemas, situações práticas e hipotéticas, a até mesmo pequenos estudos de casos. Essas dimensões são esperadas também pelos documentos do MEC e da IES, e que podem ser alcançados na arquitetura dos planos de ensino estudados.

Apenas um professor registrou no seu plano de ensino que haveria a discussão da prova escrita em sala de aula, o que é um instrumento importante, porque permite tornar a avaliação processual, utilizando-se dela como estratégia de ensino e aprendizagem. Não quer dizer, por óbvio, que os demais professores não façam. Apenas que não está descrito isso no plano de ensino.

Quanto aos instrumentos de avaliação alternativos às provas escritas, há interessantes iniciativas, desde leitura de textos ou livros, participação em audiências nos

fóruns, elaboração de peças processuais, artigos científicos, estudo de casos, estudos dirigidos, seminários, trabalhos em grupo entre outras atividades.

Quatro atividades chamam a atenção: primeiro uma atividade interdisciplinar realizada pelo Professor 02, mas que envolvem vários professores de outros planos não estudados na amostra, onde é possível observar uma das exigências da DCN do Direito, que o desenvolvimento interdisciplinar, e também o desenvolvimento de eixos transversais, nesse caso os direitos humanos. Segundo, o júri simulado, no Plano de Ensino 07. Terceiro a montagem de uma empresa vista no Plano de Ensino 08. Quarto, o incentivo a participação em cursos e seminários pelo Professor 09, o que também é proposto nas DCNs.

Essas atividades avaliativas se apresentam de forma processual, e são capazes de avaliar o aluno em diferentes competências, exigindo habilidades além do memorizar, todas previstas nos documentos norteadores do processo educativo.

Portanto, são importantes, e ajudam sim a dar conta da formação do perfil do egresso.

Porém, nenhuma delas possui um peso significativo na avaliação do aluno.

O maior peso na distribuição das notas ainda está sob as avaliações escritas, que embora possam sim ter uma exploração de questões-problemas que levam o aluno a raciocinar, a decidir, avaliar, julgar, criar soluções hipotéticas, não necessariamente teremos isso. Elas podem, e não raramente são, instrumentos de avaliação que privilegiam a memorização, que enaltecem a educação tradicional.

Esse é um sinal importante a ser avaliado nos planos de ensino, que possuem um discurso (intencional ou acidental) de vanguarda numa pedagogia relacional e dialética, com olhos a estratégias que propiciam formar competências e incutir habilidades bem mais complexas do que o simples memorizar do aluno, contudo, no que diz respeito ao item da avaliação, campo exclusivo do professor, onde raramente o assessor pedagógico interfere diretamente, este, por vezes, dada as escolhas do instrumento avaliativo pelo professor, apresenta-se incoerente com os demais elementos do plano.

Não se está afirmando aqui que os professores estão mentindo em seus planos de ensino. Pelo contrário, se está demonstrando a hipótese inicial de que os professores de direito, repletos de boa vontade, intuitivamente praticam pedagogias e estratégias de ensino e aprendizagem ousadas, relacionais e dialéticas, fugindo da aula tradicional. Porém, não é possível afirmar que isso seja um movimento consciente e compreendido na sua essência.

Muitas escolhas feitas dentro dos planos de ensino não são intencionais e realmente planejadas em estratégias claras e bem definidas pelo professor a partir da arquitetura educacional pré-concebida nos documentos norteadores da educação.

Tanto é verdade que no momento em que faz a escolha do instrumento avaliativo, que é uma parte do plano de ensino muito pessoal e individualizada de cada professor, esse professor, por mais ousado que tenha sido nas estratégias e atividades formativas, ainda prefere colocar duas ou três provas escritas e dimensionar 70% ou 80%, senão 100% da nota avaliativa nesses dois ou três instrumentos (provas escritas).

Apenas um professor planejou atribuir parte da nota na participação do aluno em sala de aula. Apenas dois professores planejaram atribuir notas (e apenas notas bônus aplicadas em uma das notas de prova) aos alunos por participação em seminários ou eventos jurídicos extraclasse. Nenhum professor construiu um sistema avaliativo independente de provas escritas. Nenhum professor atribuiu um peso superior a 50% (apesar de um professor dar 50% do peso da nota) para um instrumento de avaliação alternativo a prova escrita.

Nos parece que aqui está o ponto de questionamento entre o planejado no plano de ensino e a prática de sala de aula, que não foi o objeto de pesquisa.

Há que se planejar conscientemente, com uma preparação pedagógica para a aplicação de didáticas adequadas para uma estratégia maior e coletiva do corpo docente da IES para formação do perfil esperado do aluno e do futuro egresso dessa universidade.

Seu perfil não será formado, exclusivamente, por cada professor individualmente.

Não é necessário que cada plano de ensino desenvolva todas as competências e habilidades previstas nos documentos norteadores da educação jurídica. Mas o conjunto de professores, na sua totalidade, precisam ter uma estratégia global capaz de desenvolver todas as competências e habilidades esperadas.

Portanto, a análise aqui, não pode ser individual, mas coletiva, e pelo que se pode observar, se somados os planos de ensino estudados, dentro das estratégias de ensino e aprendizagem e atividades formadoras escolhidas pelos professores para alcançar os objetivos, competências e habilidades em cada UA estudada, é possível acreditar que alcancem os propósitos desenhados pelos documentos norteadores da educação superior do curso de direito.

A arquitetura educacional se completa, com qualidade, de uma forma relacional e dialética, nos planos de ensino estudados, se analisados como um todo, um complementando o outro.

Porém, fica a inquietude quanto a intencionalidade, compreensão e, principalmente, consciência do professor em tais escolhas posto que os instrumentos avaliativos não apontam para a mesma postura relacional e interativa, ainda bastante enraizado nas técnicas e instrumentos direcionais e tradicionais que privilegiam a memorização de conteúdos.

Assim, desta pesquisa, sobram duas questões importantes, que poderão ser instrumentalizadas em pesquisas futuras, já que um relatório de pesquisa nunca é um produto pronto e definitivo, mas o fim de uma etapa, ponto de partida para novas pesquisas. Primeiro, como é a prática do professor em sala de aula, na execução de suas estratégias eleitas no plano de ensino, e a avaliação desses resultados na formação do perfil desses estudantes de direito.

E segundo, qual a evolução do plano de ensino em si. No seguinte sentido: o que o professor modifica a cada novo ciclo de ensino (semestre) no seu plano? É um plano que ele apenas copia a cada novo semestre? É uma repetição sistemática de um plano de ensino esteticamente bem feito? Ou é um instrumento que vem sendo avaliado e reavaliado pelo próprio professor, adequado as características próprias de cada nova turma, que sofre nele próprio (plano de ensino e professor mentor desse plano) a dialética que leva à *praxis* educativa?

Eis aí o ponto final dessa pesquisa, e ao mesmo tempo o início de novos estudos.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6ª Ed. Joinville/SC: Univille, 2006.
- BANNEL, Ralph Ings (et al). Educação no Século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ : Vozes ; Rio de Janeiro : Editora PUC, 2016
- BECKER, Fernando. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. Pretópolis: Vozes, 1993.
- BORDENAVE, Juan Díaz e PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino-aprendizagem. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 11 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 11 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CES nº 055 de 18/02/2004, a qual traz parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces055\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces055_04.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 11 jul. 2017.
- \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº 05, de 17/12/2018, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 11 mar. 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Porto : dições Afrontamento. 1999. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf)>, acessado em 05/04/2018.
- CANARIN, Gisele Joaquim. MELLO, Estefania Tumenas. CANARIN, Ricardo Teixeira. Teoria Cognitivista nas Bases da Estrutura Organizacional da Educação Superior no Brasil. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1079/731>. Acesso em 31/07/2017.
- CHEVELLARD, Yves. La transposição didáctica: Del Saber Sabido AL saber enseñado. (título original: La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné). 3ª Ed. 1998.
- CUNHA, Maria Isabel da. Quando a forma é conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de formadores. in Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EduECE – Livro 4. 2014. p. 761-778.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez : autores associados, 1979.
- DEMO, Pedro. Desafios modernos da educação. 11ª Ed. Petrópolis : Vozes, 2001.
- DIA A DIA EDUCAÇÃO. Gestão Escolar. OTP – Pedagogia liberal – tendência pedagógica Escola Nova Não-Diretiva. Disponível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=356>. Acessado em 05/04/2019
- Dicionário Michaelis online. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/palavra/dNXa4/manual-2/> Acessado em 14/09/2017
- FORTUNA, Volnei. A relação teórica e prática na educação em Freire. REBES Revista Brasileira de Ensino Superior, 1(2): 64-72. Out-dez, 2015.
- FREIRE. Paulo. Pedagogia do Oprimido. 29ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS FILHO, Roberto. Crise do Direito e Juspositivismo: a exaustão de um paradigma. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.
- GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KASSICK, Clóvis Nicanor. A escola libertária. Rio de Janeiro: Achiamé. 2004.
- KELSEN, Hans. Teoria Pura do Direito. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 1.
- LAISSEZ-FAIRE. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Laissez-faire&oldid=53963442>. Acesso em: 5 abr. 2019.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão [et al] – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.
- MEIRELLES, Hely Lopes. Mandado de Segurança. São Paulo: Ed. Malheiros, 2005.
- LUCKESI, Cipriano Carlos (et al). Fazer Universidade: uma proposta metodológica. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAES. Patrícia Regina de MORAES, et all, e Ensino Jurídico no Brasil. Revista Eletrônica da Unifia: Direito em Foco (2014). Disponível em: [http://unifia.edu.br/revista\\_eletronica/revistas/direito\\_foco/artigos/ano2014/ensino\\_juridico.pdf](http://unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf). Acessado em 05/10/2017.
- NÉRICE, Emídio G. Metodologia do ensino superior. Rio de Janeiro : Fundo de Cultura, 1967.
- OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. Revista Espaço Pedagógico. V. 16, n. 2 (jul/dez. 2009). Passo Fundo/RS, 2009. P. 155-167. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222/1437>. Acessado em 02/10/2017.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Cantani. 1999. Revista brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1999. Nº 12. Disponível em

[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12\\_03\\_PHILIPPE\\_PERRENOUD.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf). Acessado em 05/10/2017.

- PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Forense, 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed.UNESP. 2003. p. 267-278.
- SAVIANI, Demerval. Escola e democracia. São Paulo : Cortez, 1982.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. rev. e atual. – São Paulo : Cortez, 2016. 317 p.
- UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2015-2019 – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC., Ed. Unisul, 2015. 169 p.
- \_\_\_\_\_. Projeto pedagógico do curso de direito: PPC do Direito – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão, SC: Ed Unisul, 2016. Disponível em: [http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/49603efd-eb01-49e8-bb66-a1d3a08a8a05/manual\\_do-curso-de-direito-2013\\_npj.pdf?MOD=AJPERES](http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/49603efd-eb01-49e8-bb66-a1d3a08a8a05/manual_do-curso-de-direito-2013_npj.pdf?MOD=AJPERES). Acesso em: 11 jul. 2017
- WIEDERKEHR, Alessandra; Gomide, Angela & PINTO, Neusa. In: Anais do IX congresso nacional de educação – EDUCERE, PUC/PR 2009
- ZABALA, Vidiella Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.