



**FACULDADE APOIO – UNIFASS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

SUZANA DA SILVA FREIRE ARAUJO

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A
EFETIVIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO
CURSO DE DIREITO DA FACULDADE APOIO UNIFASS**

Lauro de Freitas
2015

SUZANA DA SILVA FREIRE ARAUJO

**A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A
EFETIVIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO
CURSO DE DIREITO DA FACULDADE APOIO UNIFASS**

Monografia apresentada à disciplina de Trabalho Monográfico II, ministrada pelo prof. Me. Peter Batista Barros, como requisito parcial para a aprovação na disciplina.

Orientador: Prof. Me. Peter Batista Barros.

Lauro de Freitas
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is intended for a catalog card.

TERMO DE APROVAÇÃO

SUZANA DA SILVA FREIRE ARAUJO

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A EFETIVIDADE DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE DIREITO DA FACULDADE APOIO UNIFASS

Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel em Direito, Faculdade Apoio Unifass, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 22 de julho de 2015.

Banca Examinadora

Peter Batista Barros – Orientador _____
Mestre em Administração Estratégica, Universidade Salvador (UNIFACS)
Faculdade Apoio Unifass

Ana Maria Seixas Pamponet _____
Doutora em Direitos Humanos e Desenvolvimento, Universidade Pablo de Olavide
Faculdade Apoio Unifass

Milton Silva de Vasconcellos _____
Especialista em Direito Público, Faculdade Baiana de Ciências
Faculdade Apoio Unifass

Ao meu querido orientador, Peter Barros, e aos professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass, que me inspiraram na escolha do tema desta monografia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao bondoso Deus, por ter me sustentado durante toda essa caminhada e me ajudado a vencer as situações difíceis que tive de enfrentar. Obrigada, Senhor!

Aos meus pais, Débora e Isaias, que sempre me incentivaram aos estudos e me ensinaram a não olhar para as dificuldades. Pai, mãe, o apoio de vocês fez toda a diferença em minha vida.

Aos meus filhos, Junior, Talita e Esther que, juntos, como bons irmãos, superaram a ausência da mãe durante esse período de formação acadêmica, especialmente durante a produção deste trabalho, certos de que logo eu voltaria a dedicar-lhes a atenção merecida. Crianças, mamãe ama muito vocês!

Ao meu esposo, Witanauanh, que, nessa fase tão especial de minha vida, demonstrou compreensão, carinho e paciência. Tany, obrigada por seu amor!

Não poderia deixar de expressar aqui o meu especial agradecimento ao professor e meu orientador, Peter Barros, por ter depositado em mim toda confiança que eu precisava para desenvolver o tema deste trabalho. Agradeço por ter, prontamente, me assumido como sua orientanda e ter me elegido como monitora de uma das suas turmas de TCC I, o que me proporcionou uma maior interação com a minha própria produção textual. Peter, obrigada pelo apoio e pela grande oportunidade de aprendizado que me concedeu.

Agradeço, também, a professora Bartira, que desde o primeiro diálogo que tivemos sobre o tema do meu TCC, se colocou a minha inteira disposição para auxiliar-me na escolha das melhores palavras e expressões que viessem demonstrar a minha real preocupação com a elaboração deste trabalho. Agradeço, também, pelo seu auxílio na interpretação e tabulação dos dados coletados com o estudo de caso realizado. Bartira, seu conhecimento metodológico foi fundamental para essa produção. Obrigada!

Ainda quero registrar minha alegria em ter sido privilegiada com a colaboração da professora Ana Pamponet na minha produção textual, educadora de formação, pedagoga, professora de Direitos Humanos da Faculdade Apoio Unifass, grande aquisição da instituição. Ana, sua contribuição foi mais do que especial, pois seus conhecimentos teóricos e práticos fundamentaram os meus pensamentos e consolidaram a proposta deste trabalho. Obrigada por tudo!

E, finalmente, a todos os meus amigos e colegas de curso que, direta ou indiretamente, participaram comigo da construção deste trabalho, acompanhando minhas lutas, torcendo pela minha vitória e vislumbrando essa tão esperada conquista.

A todos vocês, meu muito obrigada!

Gaiolas e asas

Há escolas que são gaiolas e
há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem
para que os pássaros desaprendam a arte do vô.
Pássaros engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.
Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros.
Porque a essência dos pássaros é o vô.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são pássaros em vô.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o vô, isso elas não podem fazer,
porque o vô já nasce dentro dos pássaros.
O vô não pode ser ensinado.
Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

RESUMO

O presente trabalho traz uma abordagem político-pedagógica sobre o ensino superior no Brasil, e conduz a uma reflexão sobre o ensino jurídico atualmente oferecido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) existentes. Esta monografia tem como objetivo mostrar a importância do desenvolvimento de competências pedagógicas, bem como do conhecimento andragógico, por parte dos professores, para a efetividade do processo ensino-aprendizagem no curso de Direito. Pretende verificar em que medida a formação acadêmica dos professores de Direito interfere nesse processo, a partir de um estudo de caso, realizado na Faculdade Apoio Unifass, com base em pesquisas bibliográficas, amparadas na pedagogia e na andragogia, e documentais, relacionadas à legislação específica na área da educação (leis, decretos e resoluções). O trabalho faz uma análise sobre as práticas docentes utilizadas em sala de aula, associando-as à formação acadêmica de cada professor pesquisado. Para isso, foram aplicados questionários aos professores de Direito da Faculdade Apoio Unifass e, a partir dos dados coletados, constatou-se a necessidade de uma qualificação específica para a docência no ensino superior, com o propósito de desenvolver nos professores de Direito as competências pedagógicas necessárias ao auxílio do aprendizado de seus alunos, trabalhando a interdisciplinaridade como uma forma de agregar valores à sua disciplina e dar maior significado ao que é ensinado. Sugere-se a associação da teoria com a prática, como estratégia fundamental de ensino, considerando que, andragogicamente, adultos aprendem melhor fazendo. Foram realizadas entrevistas com a direção acadêmica e a coordenação do curso de Direito da IES, verificando-se que o objetivo da instituição, em relação ao perfil do egresso do curso, é formar bacharéis humanizados, capacitados para exercerem a cidadania, conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como formar profissionais éticos, comprometidos com a justiça, com a ordem e a decência jurídicas, sendo necessário, para isso, investimentos em cursos de formação continuada para seus professores, oferecidos pela própria IES. Contudo, apesar de existirem projetos em andamento, esse tipo de incentivo ainda não é uma realidade na Faculdade Apoio Unifass. No entanto, foi possível constatar que há uma preocupação da IES com a qualidade do seu corpo docente, de modo que a coordenação vem buscando contratar docentes metodologicamente e didaticamente capacitados e comprometidos com a educação, almejando o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem de excelência no curso de graduação em Direito.

Palavras-chave: Formação. Ensino jurídico. Processo ensino-aprendizagem. Andragogia. Competências pedagógicas. Interdisciplinaridade.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Comparação entre pedagogia e andragogia	36
Quadro 2 -	Relação entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor	45
Quadro 3 -	Relação entre domínios de aprendizagem e técnicas de ensino	47
Quadro 4 -	Percentual de aprendizagem por meio dos sentidos	51
Quadro 5 -	Estratégias de avaliação	56

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Gráfico do aprendizado por meio do tipo de exposição	52
Figura 2 -	Gráfico dos professores de Direito da Faculdade Apoio Unifass classificados por gênero	64
Figura 3 -	Gráfico da participação dos professores de Direito da Faculdade Apoio Unifass na pesquisa	64
Figura 4 -	Gráfico dos professores aderentes à pesquisa, classificados por faixa etária, experiência em docência superior e experiência na IES	65
Figura 5 -	Gráfico dos professores aderentes à pesquisa, classificados por formação acadêmica	66
Figura 6 -	Gráfico da atividade principal exercida pelos professores participantes, em função da sua formação acadêmica	67
Figura 7 -	Gráfico dos professores que participaram de cursos de formação continuada, em função da sua formação acadêmica	68
Figura 8 -	Gráfico das técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores aderentes à pesquisa	69
Figura 9 -	Gráfico das técnicas de ensino utilizadas pelos professores participantes, em função da sua atividade principal	70
Figura 10 -	Gráfico dos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores aderentes à pesquisa	71
Figura 11 -	Gráfico dos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores participantes, em função de sua atividade principal	72
Figura 12 -	Gráfico de conhecimento do PPI e do PPP pelos professores participantes, em função da sua atividade principal	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAMES	Associação Baiana de Mantenedoras do Ensino Superior
CES	Câmara de Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
DOU	Diário Oficial da União
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAA	Núcleo de Atendimento ao Aluno
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NPJ	Núcleo de Prática Jurídica
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
Unibahia	Faculdades Integradas Ipitanga

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	18
2.1	A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR	21
2.2	OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO, DOUTORADO E ESPECIALIZAÇÃO	23
2.3	O ENSINO JURÍDICO NAS IES	26
2.4	O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) NAS IES E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA O CURSO DE DIREITO	29
3	O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR	32
3.1	A ANDRAGOGIA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR	35
3.2	O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DE NÍVEL SUPERIOR	38
3.2.1	A importância do planejamento	41
3.2.2	Os domínios da aprendizagem	43
3.2.3	Os métodos e as técnicas de ensino	46
3.2.3.1	<i>As técnicas de ensino e o desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) no estudante de Direito</i>	47
3.2.3.2	<i>A utilização de recursos audiovisuais</i>	51
3.2.3.3	<i>A importância da experiência prática no desenvolvimento das competências jurídicas</i>	53
3.2.3.4	<i>A avaliação do aprendizado</i>	55
3.2.3.5	<i>O método interdisciplinar de ensino</i>	57
4	RESULTADO DA PESQUISA REALIZADA NA FACULDADE APOIO UNIFASS	60
4.1	BREVE CARACTERIZAÇÃO DA IES	61

4.2	CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA IES	63
4.3	AS TÉCNICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DA IES	69
4.4	O COMPROMISSO DA IES COM O ENSINO JURÍDICO	73
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
	REFERÊNCIAS	81
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista realizada com a Diretora Acadêmica da Faculdade Apoio Unifass	85
	APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com o Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass	87
	APÊNDICE C – Questionário aplicado com os professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass	89

1 INTRODUÇÃO

O Brasil vive, notoriamente, uma crescente expansão do curso de Direito nas Instituições de Ensino Superior (IES), principalmente do segmento privado. É possível constatar que, a cada ano, cresce o número de advogados no Brasil, e muito mais o número de bacharéis que se formam e não alcançam a aprovação no Exame da Ordem dos Advogados (OAB). Sendo as instituições jurídicas de nível superior responsáveis pela formação do futuro quadro de juristas do país, a docência no ensino jurídico é um tema que deve preocupar as academias de Direito.

É neste sentido que essa pesquisa apresenta a seguinte problemática: em que medida a formação acadêmica dos professores, voltada às práticas pedagógicas, interfere no processo ensino-aprendizagem, realizado no curso de graduação em Direito da Faculdade Apoio Unifass?

De acordo com a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu art. 52, inciso II, o quadro de professores de nível superior nas universidades deve respeitar a composição mínima de 1/3 de seus docentes com titulação acadêmica de mestrado e/ou doutorado (BRASIL, 1996).

No entanto, a composição mínima de mestres ou doutores entre os professores não constitui uma garantia de qualidade de ensino, uma vez que a metodologia e didática a serem adotadas no processo de ensino devem implicar em uma aprendizagem capaz de desenvolver, no aluno, as competências inerentes à sua formação – desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes –, envolvendo-os numa proposta dialética entre o ensinar e o aprender, que resultem no “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, como dispõe o art. 2º da LDB (BRASIL, 1996).

Por outro lado, mesmo atendendo a esse dispositivo legal, em geral, muitos dos professores que atuam em cursos de Direito no Brasil são bacharéis e profissionais da área, especialistas, sem uma formação específica para o exercício da docência, o

que tem impactado nos resultados produzidos dentro e fora da sala de aula pelos acadêmicos do curso e influenciado o processo de aprendizagem.

Este trabalho pretende apresentar dados coletados por meio de um estudo de caso, como pontos de reflexão sobre o atual ensino jurídico, com o intuito de ajudar as IES, sobretudo a coordenação do curso de Direito da IES pesquisada, a aprimorar suas decisões quanto à seleção e contratação de novos professores, além de ajudar no desenvolvimento de um programa futuro de capacitação dos professores, numa perspectiva de formação continuada desses profissionais, de modo a otimizar a relação didático-metodológica aplicada em sala de aula, na busca de melhores resultados dentro desse processo ensino-aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo geral verificar em que medida a formação acadêmica dos professores, voltada às práticas pedagógicas, interfere no processo ensino-aprendizagem realizado no curso de graduação em Direito da Faculdade Apoio Unifass, sob a ótica da instituição. Nesse sentido, torna-se necessário alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) levantar um breve histórico sobre o ensino superior no Brasil;
- b) indicar as principais diferenças entre a graduação nas modalidades de licenciatura e bacharelado;
- c) indicar os cursos de pós-graduação que são exigidos para a prática do docente no ensino superior;
- d) analisar o ensino do Direito no Brasil;
- e) identificar a importância da formação andragógica para a docência de nível superior;
- f) analisar as práticas andragógicas essenciais na docência jurídica;

g) verificar a atual formação acadêmica dos professores que atuam no curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass, analisando as técnicas e metodologias de ensino por eles utilizadas em sala de aula, e;

h) analisar as ações realizadas pela Coordenação e Direção da Faculdade Apoio Unifass no que tange ao investimento voltado à prática docente no curso de Direito.

Esta monografia foi elaborada com base em pesquisas documental e bibliográfica, direcionadas a um estudo de caso, ferramenta mais apropriada para se alcançar os objetivos elencados anteriormente, apoiado por levantamento de dados. A pesquisa documental ficou a cargo da interpretação de leis específicas, publicadas nos últimos 30 anos, sobre questões correlacionadas ao tema desta monografia, enquanto que a pesquisa bibliográfica teve amparo em doutrinas pedagógicas e andragógicas, a partir da consulta a livros, artigos e revistas, além de sítios eletrônicos e outros trabalhos monográficos publicados sobre temas assemelhados, abrangendo o período de 30 anos até a atualidade.

Devido à facilidade de acesso aos dados a serem investigados, a pesquisa se deu na Faculdade Apoio Unifass, no primeiro semestre do ano de 2015, tendo como população pesquisada os 27 professores do curso de Direito, o coordenador do curso e a diretora acadêmica da instituição. Com o fim de distingui-los pela sua formação acadêmica, foi realizado um levantamento de dados, também conhecido como *survey*, a partir da aplicação de questionários com os professores do curso de Direito da IES, para, ao final, avaliar em que medida a formação acadêmica de cada professor influencia na docência jurídica existente na instituição, sendo que da população pesquisada, 16 professores aderiram a pesquisa, podendo ser considerada uma amostra representativa, a pesar de não probabilística.

Este trabalho está dividido em cinco seções, iniciando-se com esta introdução e percorrendo sobre o tema proposto a partir da segunda seção, que traz um breve apanhado histórico sobre o ensino superior no Brasil e a formação acadêmica da maioria dos professores que lecionam nesse grau de ensino. A segunda seção vem mostrar que a exigência legal, sobretudo prevista na LDB quanto à formação do professor universitário, não constitui o parâmetro mais adequado para garantir a

eficácia docente no processo de aprendizagem. Traz, ainda, uma diferenciação entre os cursos de licenciatura e os de bacharelado, além de explicar sobre os cursos de pós-graduação existentes e seus objetivos principais. Discorre, também, sobre o ensino jurídico conservador, discutindo a tradicional metodologia de ensino difundida ao longo dos anos nas faculdades de Direito.

A terceira seção consiste no entendimento que se tem sobre o ensino e a aprendizagem, abordando a capacitação pedagógica dos professores de nível superior como um requisito necessário para se alcançar a aprendizagem esperada dos alunos. É trazido, também, o conceito de andragogia – ciência que auxilia no ensino de jovens e adultos –, levando em consideração a forma como o aluno do ensino superior aprende e quais as técnicas de ensino mais adequadas para envolvê-los no processo educativo proposto.

Na quarta seção busca-se, por meio dos resultados do estudo de caso, responder a problemática dessa monografia, analisando-se as práticas docentes dos atuais professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass e levantando-se possibilidades de melhoria para a atuação desses docentes, considerando-se o referencial teórico sobre andragogia e aprendizagem significativa apresentado ao longo do trabalho.

A quinta e última seção diz respeito à conclusão do estudo, na qual é apresentada uma síntese sobre os aspectos discutidos no decorrer da pesquisa, consolidando o entendimento de que o plano pedagógico dos cursos de Direito nas inúmeras IES precisa ser revisto e atualizado, para que o objetivo primordial do ensino superior, que é a qualificação dos alunos para o trabalho e, sobretudo, a capacitação para o exercício da cidadania, seja alcançado entre os formandos em Direito.

O estudo de caso se desenvolveu com base na visão institucional sobre o ensino oferecido na Faculdade Apoio Unifass e, com as informações obtidas na referida pesquisa, pretende-se contribuir para a avaliação da qualidade do ensino jurídico, norteadas pelas questões aqui levantadas, bem como possibilitar uma melhoria continuada no aspecto político-pedagógico da instituição, servindo de fonte de referência, inclusive, para outras IES.

2 BREVE HISTÓRICO SOBRE O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

A partir da leitura da obra de Tobias (2010, p. 122), depreende-se que o ensino superior no Brasil ocorreu de forma tardia, visto que antes da vinda da Família Real – em 1808 –, não se discutia sobre educação superior. O ensino superior no país teve seu início com o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, sediado em Salvador, no início do século XIX, classificado como um curso superior de formação profissional, característico do modelo de faculdades isoladas existente na época, e não de Universidade, a qual requer, além do ensino, um desenvolvimento de programas de pesquisa e extensão.

Universidade era privilégio da elite, que enviava seus filhos à metrópole portuguesa para estudar, sobretudo na Universidade de Coimbra. Portugal receava que, com a criação de uma Universidade, o Brasil adquirisse sua independência. Por outro lado, o curso de ensino médio existente na época não era o suficiente para garantir a formação de oficiais, médicos e engenheiros, sendo necessária a instalação do ensino superior no Brasil.

Por meio da Carta de Lei, de 04 de dezembro de 1810, foi criada a Academia Real Militar, no município do Rio de Janeiro, considerada a primeira faculdade brasileira.

[...] a Academia Real Militar é uma faculdade, a primeira Faculdade brasileira, aproximando-se ao mesmo tempo de uma Faculdade de Ciências e Letras, de uma Faculdade de Engenharia e de uma Escola Militar para a formação de oficiais. É um misto dessas três Faculdades, cuja base e corpo são constituídos pelas Ciências Matemáticas e de Observação, enquanto a finalidade é formar oficiais do exército. Dizemos que a Academia Real Militar é também uma Faculdade de Ciências e Letras, porque inclui um curso de Matemática, de Física, de Química e de História Natural, adaptados à época, o que levantaria, ainda que de modo imperfeito, uma Faculdade de Ciências e Letras. (TOBIAS, 2010, p. 124-125, grifo do autor).

Oliven (2002, p. 25) apresenta em seus estudos que após a Independência do Brasil, durante o período Regencial de 1831 a 1840 – quando o Brasil foi governado por regentes devido a menor idade do imperador D. Pedro II –, foram criados dois cursos de Direito, sendo um sediado em São Paulo e outro em Olinda, além da Escola de Minas, em Ouro Preto.

A autora continua afirmando que, posteriormente, surgiram as faculdades de Medicina e as faculdades politécnicas, localizadas nas principais cidades do país, com foco primordial no ensino e não na pesquisa. As faculdades politécnicas reuniam escolas profissionais de nível superior e tinham características profissionalizantes. Por essa razão, no período de 1889 a 1920, os republicanos não foram favoráveis a implantação de universidades no Brasil, pois entendiam que, vivendo em tempos de progresso, melhor era continuar investindo em profissionalismo do que em campos de pesquisa, o que tornava as faculdades politécnicas substitutas das universidades.

A primeira IES denominada de universidade no Brasil foi criada em 1920, por meio do Decreto n. 14.343, que reunia as faculdades profissionais pré-existentes, mantendo, sobremaneira, a mesma estrutura educacional até então difundida, ignorando a essência de universidade – o investimento em pesquisa e a extensão universitária (OLIVEN, 2002, p. 26).

Só com a Nova República (1930-1964) é que a instituição de centros de pesquisa universitários no Brasil tornou-se tema de projetos governamentais, tendo sido criado o Ministério da Educação e Saúde, aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, instituídas as Universidades do Distrito Federal e de São Paulo (maior centro de pesquisa do Brasil) e a primeira Universidade Católica do país. Ao todo, foram fundadas 22 universidades federais e nove universidades religiosas (sendo oito católicas e uma presbiteriana), bem como a Universidade de Brasília, que tinha como principal objetivo “[...] o desenvolvimento de uma cultura e de uma tecnologia nacionais ligadas ao projeto desenvolvimentalista.” (OLIVEN, 2002, p. 26-32).

O aumento da demanda de ensino superior, levou à expansão das matrículas. Paralelamente, pressões internas do sistema educacional também se faziam sentir e resultavam da expansão do ensino médio e da “lei da equivalência”, de 1953, que equiparou os cursos médios técnicos aos acadêmicos, possibilitando aos alunos, os mesmos direitos de prestarem vestibular para qualquer curso universitário, um privilégio, que antes, era exclusivo dos portadores de diplomas dos cursos médios acadêmicos. (GUIMARÃES, 1984 apud OLIVEN, 2002, p. 31).

Em 1968, “o Congresso Nacional aprovou a Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5540/68) que criava os departamentos, o sistema de créditos, o vestibular classificatório, os cursos de curta duração, o ciclo básico dentre outras inovações.”

(OLIVEN, 2002, p. 33). Essa reforma era dirigida às instituições federais de ensino superior, mas acabou atingindo as instituições privadas, que se expandiram por todo o Brasil em função do aumento da procura por vagas nas universidades. “Essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas.” (OLIVEN, 2002, p. 34).

Oliven (2002, p. 36-37) discute que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou-se a debater sobre a Nova LDB, tendo como um de seus objetivos estabelecer critérios para a implantação e manutenção de cursos nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados.

A autora ainda afirma que a partir dos critérios estabelecidos pela LDB, o Ministério da Educação (MEC) passou a avaliar os cursos de graduação nas diversas IES, principalmente aqueles cursos com o maior número de matrículas, aplicando “provões” de conhecimento específico aos alunos, atualmente denominado Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujos resultados são considerados indicativos da qualidade de ensino. O MEC também avalia a estrutura física oferecida pelas IES, como bibliotecas, laboratórios e a qualificação dos professores, dentre outros aspectos que constam na Lei n. 10.861 de 14 de abril de 2004, que institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (BRASIL, 2004).

Caso os resultados sejam considerados deficientes, a LDB estabelece um prazo para que sejam sanadas as não conformidades identificadas; do contrário, de acordo com o artigo 46 da LDB, as IES e/ou cursos podem ser até descredenciados. (BRASIL, 1996). Sendo assim, um dos quesitos de avaliação do MEC quanto à qualidade do ensino oferecido pela instituição é a qualificação do professor de nível superior, bem como sua experiência e atuação dentro e fora da sala de aula.

Nesse sentido, torna-se relevante a preocupação com a formação acadêmica desse profissional, buscando alternativas capazes de desenvolver suas habilidades e

atitudes em relação ao conhecimento que possui da disciplina que se propõe a lecionar, pois não basta saber, é preciso saber ensinar.

2.1 A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR

Licenciatura e bacharelado são duas modalidades distintas de graduação. De acordo com a definição dada por Ferreira (2002, p. 351), graduação é a “etapa inicial do ensino universitário.” Em outras palavras, é o “grau de ensino superior destinado aos alunos que tenham concluído o segundo grau e obtido classificação no vestibular”, ou seja, “[...] refere-se a toda e qualquer formação de nível superior.” (STEINHILBER, 2006, p. 19).

A formação de nível superior está dividida basicamente em duas modalidades: a licenciatura e o bacharelado. Segundo Steinhilber (2006, p. 19), “[...] tais modalidades de formação são específicas, com aprendizagens, áreas de conhecimento e habilidades diferentes, ensejando, portanto, intervenções profissionais diversas, que não se confundem.”

Ferreira (2002, p. 426) define licenciatura como sendo o “grau universitário que permite o exercício do magistério do ensino médio.” Confirmando esse entendimento, a LDB, em seu art. 62, discorre que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”, e determina em seu art. 65 que “a formação docente, **exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino** de, no mínimo, trezentas horas.” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Assim, depreende-se que a licenciatura se trata de uma formação acadêmica cuja matriz curricular é regida por disciplinas pedagógicas, voltadas para a docência, tais como didática, psicologia e metodologia de ensino.

[...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. [...] que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários

à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes [...]. (PIMENTA, 2007, p. 18).

Os alunos de graduação, ao ingressarem na IES, já possuem “[...] saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar.” (PIMENTA, 2007, p. 20). Normalmente é na licenciatura que o graduando é conduzido a refletir sobre essas práticas docentes, levando-o a ver-se como professor para construir, durante sua formação acadêmica, a sua própria identidade profissional, refletindo constantemente a sua práxis, a fim de favorecer o processo ensino-aprendizagem na relação professor-aluno à qual será submetido. Essa formação, no entanto, é específica para a docência na educação básica, e não para a docência no ensino superior.

Em outras palavras, o que se constata é que **o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem**, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente. (ALMEIDA, M., 2012, p. 67, grifo nosso).

O bacharelado, diferente da licenciatura, é um curso de formação para o mercado de trabalho, cujo objetivo principal é formar profissionais que desenvolvam uma atividade em determinada área de atuação, não o habilitando para a docência. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2003). O bacharel, portanto, é capacitado para executar tarefas a partir de conhecimentos específicos e não para lecionar. Contudo, nada obsta que o bacharel, desejoso por ensinar, ingresse na área do ensino, fazendo-se necessário, no entanto, a busca por uma qualificação específica, uma vez que a docência requer técnicas de ensino não difundidas no curso de bacharelado. Dessa forma, conclui-se que “[...] para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.” (PIMENTA, 2007, p. 24).

Para o ensino superior, a LDB dispõe, em seu art. 66, que a preparação do docente universitário deverá ser feita “em nível de pós-graduação, prioritariamente em

programas de mestrado e doutorado”, determinando, em seu art. 52, inciso II, que o quadro de professores nas IES deve respeitar a composição mínima de 1/3 de seus docentes com titulação acadêmica de mestre ou doutor, sem especificar qual deva ser a formação acadêmica dos demais docentes (BRASIL, 1996).

Para entender essa exigência legal na composição mínima do quadro de professores das IES, é necessário verificar a especificidade de cada um dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, bem como avaliar se a especialização profissional por meio de curso de pós-graduação *lato sensu* constitui uma alternativa adequada para a seleção dos demais professores que compõem o quadro de docentes dessas instituições.

2.2 OS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO: MESTRADO, DOUTORADO E ESPECIALIZAÇÃO

Ferreira (2002, p. 548) conceitua pós-graduação como sendo o “grau ou curso de ensino superior para aqueles que já concluíram o curso de graduação.” No Brasil, os cursos de pós-graduação estão classificados em *lato sensu* e *stricto sensu*.

O mestrado e o doutorado são cursos de pós-graduação *stricto sensu*, ou seja, em sentido limitado, que possuem um cronograma mais voltado para a pesquisa, o que auxilia o pós-graduando no desenvolvimento do seu saber crítico sobre aquilo que está se propondo a pesquisar. “Normalmente, os alunos que optam por fazer um mestrado e um doutorado, são aqueles que desejam seguir uma carreira acadêmica, seja dando aulas ou atuando em projetos, pesquisas, etc. [...]” (MUNDO VESTIBULAR, 2012, grifo do autor).

Mestre, portanto, é aquele que apresentou uma dissertação de mestrado após ter adquirido um conhecimento especializado “[...] em determinado campo do saber [...]”, por meio de intensas pesquisas, razão pela qual entende ser capaz de ministrar aulas; enquanto que doutor é aquele que defendeu uma tese, após ter desenvolvido uma investigação num determinado campo da ciência, tornando-se uma pessoa muito sábia no assunto, capaz inclusive de inovar os conhecimentos existentes

devido ao grau de aprofundamento das suas pesquisas (GARCIA; EID JÚNIOR, [2001?] apud FOLHA ON LINE, 2009).

Mas essas titulações não são garantia de uma boa docência ou de uma relação de ensino-aprendizagem eficiente, uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* resultam muito mais na formação de pesquisadores do que na formação de professores, a pesar de seu objetivo ser a formação de “[...] professores e pesquisadores [...]”, conforme afirma Pagani (2011, p. 9, grifo do autor). O ideal seria que os professores de nível superior tivessem pós-graduação *stricto sensu* para respaldar sua habilitação para a docência, mas, além disso, que fossem dotados de competências pedagógicas.

Embora os cursos de mestrado sejam considerados atualmente o principal meio institucional de preparação de professores para o Ensino Superior, não contemplam de modo geral a formação pedagógica. Poucos são os programas de mestrado que oferecem disciplinas dessa natureza. [...] Os programas de mestrado têm como objetivo proporcionar a seus participantes conhecimentos e habilidades para a realização de pesquisas científicas, o que constitui sem dúvida um dos mais importantes requisitos de um professor nesse nível de ensino, pois o que se espera é que ele não seja apenas um reprodutor, mas também construtor de conhecimentos. Mas a inexistência de disciplinas de caráter didático-pedagógico nesses programas deixa uma lacuna em sua formação. (GIL, 2013, p. 20-21).

Com isso, observa-se que muitos professores, mesmo os intitulados mestres ou doutores, não possuem habilidade para lecionar, por não terem recebido, em sua formação inicial e continuada, orientações pedagógicas necessárias para uma boa atuação em sala de aula. “O professor que ingressa em sala de aula sem qualquer tipo de formação pedagógica manifesta-se como simples repetidor do modelo de ensino que vivenciou quando aluno, reproduzindo fielmente as condutas que julgou adequadas.” (PINTO, 2012). “Sendo assim, é urgente a necessidade de se reservar um espaço para formar pedagogicamente professores para o ensino superior [...]” (PAGANI, 2011, p. 8).

Contudo, a preocupação das IES é ter em seus quadros no mínimo 1/3 dos seus docentes com título de mestre ou doutor, para atender a exigência legal, nada impedindo que o restante do quadro seja composto por especialistas. A especialização é considerada um curso de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, em

sentido amplo, com duração média de dois anos, cujo objetivo é aprimorar o conhecimento teórico e prático do graduado em uma área específica.

[...] a possibilidade de contratar especialistas ao invés de mestres e doutores representa uma opção mais econômica para as instituições de ensino superior, por essa razão ainda **é possível observar um grande número de especialistas exercendo a atividade docente**. (PINTO, 2012, grifo nosso).

Verifica-se, com isso, que os demais 2/3 dos docentes que compõem o quadro de professores das IES geralmente são especialistas e, em sua maioria, são profissionais inseridos no mercado de trabalho que lecionam em suas horas vagas e que não possuem qualificação técnica para o ensino. Assim, a oferta de disciplinas como Metodologia do Ensino Superior e Didática do Ensino Superior por algumas instituições universitárias tem sido uma boa alternativa na busca da capacitação desses docentes.

A disciplina da Metodologia do Ensino Superior pretende ajudar o professor a elaborar o plano de ensino, formular os objetivos, selecionar os conteúdos, escolher as estratégias de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem, enquanto que a Didática do Ensino Superior busca envolver também “[...] componentes intuitivos e valorativos”, apresentando “[...] pontos de contato com a *Metodologia do Ensino Superior*.” (GIL, 1997, p. 21-22, grifo do autor).

Esses cursos, que geralmente têm carga horária de pelo menos 360 horas, são considerados de pós-graduação *lato sensu* e incluem disciplinas como Psicologia da Aprendizagem, Planejamento de Ensino, Didática e Metodologia de Ensino. **Para os participantes motivados para o aprimoramento de suas competências pedagógicas, costumam oferecer bons resultados**. (GIL, 2013, p. 21, grifo nosso).

De acordo com Gil (2013, p.1), “o professor universitário, como o de qualquer outro nível, necessita não apenas de sólidos conhecimentos na área em que pretende lecionar, mas também de habilidades pedagógicas suficientes para tornar o aprendizado mais eficaz.” Esses cursos de conteúdo pedagógico têm como objetivo melhorar a performance do professor em sala de aula e ajudá-lo a alcançar o objetivo primordial do ensino, que é a aprendizagem.

É possível concluir que a formação limitada do professor universitário tem grande influência “na sua atuação, e conseqüentemente, na qualidade do ensino ministrado”

e, por essa razão, é de fundamental importância qualificar profissionalmente esses docentes, oferecendo-lhes a preparação pedagógica adequada (ALMEIDA, M., 2012, p. 68).

2.3 O ENSINO JURÍDICO NAS IES

De acordo com a obra de Fornari (2007, p. 22-53), é possível constatar que o ensino do Direito no Brasil teve sua origem com a Faculdade de Direito de Coimbra, principal responsável pela formação dos juristas brasileiros durante o período do Brasil Colônia até o início do Brasil Império, quando, então, foi instituído, no país, o curso de Direito nas cidades de São Paulo e de Olinda, em 1827. “Isso se devia ao fato de o Brasil não ser uma nação independente e de, na condição de colônia, ligar-se administrativamente à metrópole portuguesa.” (FORNARI, 2007, p. 22).

O autor discorre que, apesar do início do funcionamento do curso de Direito no Brasil, durante muitos anos, a elite brasileira, composta basicamente por famílias portuguesas, continuou enviando seus filhos para cursar Direito na Faculdade de Coimbra, por se tratar de um centro de referência, de onde, inclusive, vieram os primeiros docentes para lecionar Direito no país.

O mesmo autor ainda relata que a criação do curso no Brasil teve por objetivo atender a elite brasileira da época e nacionalizar a formação jurídica da nova nação, de modo que o quadro de legisladores e constituintes do país passasse a ser composto por juristas capazes de criar leis ajustadas à realidade brasileira, e não firmadas nas convicções da metrópole portuguesa, levando em consideração os costumes locais, fortalecendo a cultura brasileira e a independência do Brasil em relação a Portugal.

Considerando-se que os cursos superiores daquela época, no Brasil, tinham função profissionalizante e característica tecnicista, a preocupação no processo ensino-aprendizagem não estava no aprendizado, mas tão somente no ensino, cujo foco estava no desempenho do professor. Assim, o ensino jurídico brasileiro vem sendo ministrado nas IES por meio do método “bancário”, no qual o professor-depositante, detentor do saber, transfere para seus alunos-depositários os seus saberes, e esses,

por suas vezes, recebem passivamente, sem avaliar criticamente, o conteúdo que lhes está sendo depositado. De acordo com Pagani (2011, p. 5):

A metodologia do ensino jurídico é baseada na transmissão do conhecimento. O professor, especialista em sua disciplina, detém o conhecimento que deve ser transmitido e o aluno fica encarregado de absorver o que é exposto.

A passividade, a aceitação e a acomodação estão presentes na aula jurídica, que consiste, basicamente, na aula expositiva, denominada de aula-conferência, e no código comentado.

As discursões entre as leis que criaram e institucionalizaram o curso de Direito no Brasil, as emendas curriculares existentes, bem como os decretos e as portarias, permitiram que, aos poucos, o curso fosse tomando forma e encontrando o seu espaço na colônia independente.

Ao longo dos anos, o ensino do Direito no Brasil passou por várias reformas até chegar ao modelo proposto pela Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Ensino Superior (CES) n. 09, de 29 de setembro de 2004. De acordo com essa resolução:

Art. 3º. 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 fomenta 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, 2004, grifo nosso).

Porém, o modelo de ensino jurídico ainda utilizado nas IES tem sido o tradicional, que não atende às perspectivas da legislação supracitada, mostrando-se “[...] necessário buscar caminhos para que professores e alunos conscientizem-se das necessárias mudanças que devem ser implementadas, a fim de se alcançar uma formação humanística no ensino do Direito”, com o objetivo de preparar e formar, além de profissionais competentes, verdadeiros sujeitos de transformação social (SANTOS, 2011).

Nesse sentido cabe, às IES, conforme descreve o artigo 2º da Resolução n. 09/2004, instituir seu projeto pedagógico com base no princípio da educação

continuada, para que seus docentes sejam capazes de contextualizar os objetivos gerais do curso com suas inserções institucional, política, geográfica e social, além de promover a interdisciplinaridade, integrar teoria à prática, avaliar o ensino com foco na aprendizagem, incentivar nos alunos a prática da pesquisa e, conceber e compor atividades de estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2004). Contudo, na percepção de Bittar (2001 apud ALMEIDA, E., 2012):

O professor da área jurídica possui, em seu perfil mais genérico, uma série de deficiências com relação aos profissionais da educação de outras áreas: (1) falta de didática de ensino; (2) escasso preparo metodológico; (3) desconhecimento da legislação que rege o setor; (4) pouco compromisso educacional; (5) distante compreensão da lógica dos procedimentos educacionais, tornando o espaço acadêmico um espaço regido pelas mesmas regras do exercício das profissões jurídicas; (6) deficiente preparo psicológico no trato com os alunos; (7) insatisfatória visão de sistema do direito, que é tratado mais no caso a caso e na dimensão dos fatos e ocorrências quotidianas; (8) indisciplina no cumprimento das regras regimentais da instituição de ensino à qual se vincula; (9) escasso compromisso com os planos de ensino e com o programa de conteúdos programáticos; (10) inabilidade para a formulação de projetos pedagógicos.

No ensino superior jurídico, é possível constatar, conforme observado por Pinto (2012) em suas reflexões teóricas sobre o ensino do Direito, que há uma confusão entre o saber fazer e o saber ensinar a fazer, pressupondo “que advogados de renome, juízes e promotores, por exemplo, pelo simples fato de gozarem de sucesso profissional em seus respectivos ramos de atividade, estejam habilitados a lecionar.”

O que se depreende é que o fato de o professor ser um excelente jurista não é sinônimo de “qualidade de ensino, pois nem sempre os titulares de altos cargos jurídicos conseguem transmitir o conhecimento de forma didática e estimular o desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos.” (PINTO, 2012).

Tendo outra profissão, não é difícil imaginar que pouco tempo seja dedicado para a atividade docente, que se resume, inevitavelmente, ao tempo passado em sala de aula. A reflexão, o estudo, a pesquisa e a vida acadêmica não fazem parte da rotina desses professores, que chegam e saem assim que ‘bate o sinal’. Sem reflexão, não há questionamento, e, sem questionamento, não há mudança, tampouco, a percepção dessa necessidade. [...]

Como a docência não é sua única ocupação, não chega a se indagar e a se preocupar sobre sua ação em sala de aula, o que contribui para a permanência de uma metodologia de ensino baseada em concepções ultrapassadas. (PAGANI, 2011, p. 4-6).

Para que as diretrizes traçadas pela Resolução n. 09/2004 sejam alcançadas, é fundamental que o quadro de docentes dos cursos de Direito das IES seja composto por profissionais pedagogicamente capacitados para modificarem a realidade do ensino jurídico e promoverem em seus alunos, além de uma formação técnica, uma visão crítica da realidade social em que estarão inseridos como juristas.

Também é importante que as IES disponham de um projeto pedagógico institucional, para que o planejamento de aula dos professores possa estar focado nas metas educacionais da instituição, e de um projeto político pedagógico para cada curso, de modo a viabilizar o adequado aprendizado dos discentes, bem como a formação continuada de seus docentes.

2.4 O PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL (PPI) NAS IES E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) PARA O CURSO DE DIREITO

O PPI é um instrumento político – busca atender a um bem comum e coletivo – e filosófico – define a identidade da instituição –, e sua função é nortear as práticas educacionais existentes na IES, de modo que as metas institucionais estabelecidas possam ser alcançadas. Deve servir de auxílio aos coordenadores na elaboração do PPP de seus cursos e aos docentes no planejamento de suas aulas, buscando fazer com que os resultados do ensino proposto reflitam a visão, a missão e os objetivos da IES, que devem estar relacionados com o tipo de sujeito que pretende formar para a sociedade e com o desenvolvimento deles para o exercício da cidadania.

A partir da leitura do artigo 16 do Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006, depreende-se que o PPI deve favorecer a flexibilidade dos currículos, proporcionar a integração curricular, bem como o desenvolvimento de materiais pedagógicos, indicar atividades práticas e estágios, além de incorporar os avanços tecnológicos na formação acadêmica do seu alunado (BRASIL, 2006).

O PPP é um conjunto de ações estratégicas que norteiam a elaboração e a execução de planejamentos educacionais para cada curso, com foco no objetivo do PPI e nas metas estabelecidas pela IES. Para o curso de Direito, o PPP tem como propósito orientar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o professor,

como mediador do aprendizado, auxilie seus alunos a desenvolverem competências que os permitam perceber a complexidade dos problemas concretos a serem enfrentados na esfera profissional, conduzindo-os a pensar soluções criativas para cada problema. Antes da Resolução n. 09/2004, Lôbo (1993 apud ALMEIDA, E., 2012) já trazia o entendimento de que:

O curso jurídico, para bem desempenhar suas finalidades deve atingir de modo interdependente, a tríplice função de: a) formação fundamental e sociopolítica, que forneça ao aluno uma sólida base humanística e de capacitação crítica; b) formação técnico-jurídica, que o capacite ao exercício competente de sua profissão reconhecendo que as disciplinas dogmáticas admitem espaço à reflexão crítica; c) formação prática, oferecendo-lhes os meios para aplicar os conhecimentos obtidos.

As IES precisam estar preocupadas em formar juristas “[...] comprometidos com a realidade social que os cercam e dotados de uma perspectiva transformadora desta realidade [...]” (PEDRA, 2012, p. XXIX). Para tanto, é necessário que o discente experimente a prática, por meio de atividades inovadoras, associadas ao ensino tradicional, que estimulem a percepção crítica dos fatos e dos fenômenos sociais.

Dentre as suas diretrizes, a Resolução n. 09/2004 integrou essa tríplice função de formação, explanada por Lôbo (1993 apud ALMEIDA, E., 2012), apontando os conteúdos e atividades que devem ser desenvolvidos no curso de Direito e que devem constar do PPP, abrangendo metodologias e didáticas de ensino apropriadas, capazes de garantir o aprendizado do aluno em diferentes âmbitos do processo ensino-aprendizagem. Assim:

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

O professor deve garantir que a sala de aula seja um espaço interativo de saberes, onde a liberdade intelectual possa ser exercida, respeitando as diferenças entre seus componentes e valorizando todo tipo de indagação surgida em sala de aula evitando a proliferação de comportamento hostil, muito comum da parte de professores despreparados. Assim, nas palavras de Freire (p. 111, grifo do autor), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*.”.

Com o curso de Direito, espera-se das IES uma constante preocupação quanto à formação dos seus graduandos, de modo que entejam imbuídas em conscientizá-los da responsabilidade social que possuem, buscando fazer deles profissionais competentes, capazes de utilizar seus conhecimentos e aplicar suas habilidades e atitudes no exercício de uma prática jurídica cada vez mais ética e transformadora. É importante que os professores busquem meios apropriados para envolverem os seus alunos nesse processo ensino-aprendizagem, valendo-se de técnicas e metodologias pedagógicas que desenvolvam as competências essenciais à atuação profissional desses formandos.

3 O ENSINO E A APRENDIZAGEM NO PROCESSO EDUCATIVO DOS CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR

A educação, na afirmativa de Knowles, Holton e Swanson (2011, p. 28), “é uma atividade realizada ou iniciada por um ou mais agentes que tem por objetivo efetuar mudanças no conhecimento, habilidade e atitudes de indivíduos, grupos ou comunidades.” Ensinar e aprender são processos distintos, mas interligados entre si dentro do processo educativo.

Nas palavras de Veiga (2006, p. 19), “[...] ensinar é um ato intencional; ensinar significa interagir e compartilhar; ensinar exprime afetividade; ensinar pressupõe construção de conhecimento e rigor metodológico; ensinar exige planejamento didático.” Assim, o ato de ensinar vem do professor e dele depende a sua organização.

Segundo Bordenave e Pereira (2008, p. 39), “[...] aprender é uma atividade que acontece no aluno e que é realizada pelo aluno. [...] O professor não pode obrigar o aluno a aprender.” Contudo, de acordo com a abordagem dos autores, o professor deve “prestar atenção às diferenças individuais entre os alunos e [...] acompanhar de maneira mais individualizada sua aprendizagem.” (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 37).

Como já dizia Freire (2011, p. 25), “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]”, e no processo de ensino-aprendizagem não há como discutir esses dois conceitos separadamente. Nesse sentido, afirma Gil (1997, p. 29):

Os conceitos do ensino e aprendizagem encontram-se indissociavelmente ligados. Porém, ao se falar de ensino evocam-se conceitos como: instrução, orientação, comunicação e transmissão de conhecimentos, que indicam o professor como elemento principal do processo. Já, ao se tratar da aprendizagem, evidenciam-se conceitos como: descoberta, apreensão, modificação de comportamento e aquisição de conhecimentos, que se referem diretamente ao aluno.

Na lição de Bordenave e Pereira (2008, p. 38-39), “para o professor, compreender o processo da aprendizagem é tão vital como para o médico entender a fisiologia do corpo humano. [...] Por isso, se o aluno não aprender, todo o esforço feito para

ensiná-lo estará perdido.” Com base nessa lição, dominar técnicas adequadas de ensino parece ser um requisito necessário ao docente comprometido com a aprendizagem de seus alunos, e ser vocacionado para o ensino pode facilitar esse processo. Esses mesmos autores entendem que:

[...] o segredo do bom ensino é o entusiasmo pessoal do professor, que vem do seu amor à ciência e aos alunos. Este entusiasmo pode e deve ser canalizado mediante planejamento e metodologia adequados visando sobretudo a incentivar o entusiasmo dos alunos para realizarem por iniciativa própria os esforços intelectuais e morais que a aprendizagem exige.

As instituições de ensino deveriam formar seu corpo docente com professores que tenham uma autêntica vocação para ensinar, e dar-lhes todo apoio e incentivos para que o façam com liberdade e tranquilidade. (BORDENAVE; PEREIRA, 2008, p. 56).

Contudo, para ensinar, além de ter vocação ou conhecimento do conteúdo programático, é mister saber ensinar e saber qual a finalidade do ensino proposto. Na opinião de Almeida, M. (2012, p. 74, grifo nosso), “visto que o campo de trabalho do professor é o ensino, deduz-se que sua formação é então o processo por meio do qual ele aprende a ensinar e a **compreender o seu fazer**.” No entanto, o professor do Ensino Superior não recebe em sua formação o conhecimento específico necessário para desenvolver a sua prática docente. De acordo com o relato de Gil (2013, p. 1, grifo do autor):

Durante muito tempo prevaleceu no âmbito do Ensino Superior a crença de que, para se tornar um bom professor neste nível, bastaria dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretendesse lecionar. A justificativa dessa afirmação fundamentava-se no fato de o corpo discente das escolas superiores ser constituído por adultos, [...]. Assim, esses alunos não necessitariam do auxílio de pedagogos. [...] Os estudantes universitários, por já possuírem uma ‘personalidade formada’ e por saberem o que pretendem, não exigiriam de seus professores mais do que competência para transmitir os conhecimentos e para sanar suas dúvidas.

A capacitação pedagógica tem como fim preparar os professores para o ensino com foco na aprendizagem, orientando-lhes como aplicar as técnicas de ensino apropriadas para cada ocasião. Observa-se que profissionais com especialização (pós-graduação *lato sensu*) cada vez mais têm optado pela docência como alternativa profissional, valendo-se apenas do seu conhecimento prático, reproduzindo em sua práxis docente a “máxima” de que “quem sabe, sabe ensinar”.

[...] ao contrário dos que lecionam em outros níveis, muitos professores universitários exercem duas atividades: a de profissional de determinada área e a de docente, com a predominância da primeira. Por essa razão, tendem a conferir menos atenção às questões de natureza didática que os professores dos demais níveis, que são os que receberam sistematicamente formação pedagógica. (GIL, 2013, p. 5).

Atualmente, segundo Masetto (2003, p. 35), o que ainda se percebe no ensino superior é a prática docente pautada no processo de ensino e não no processo de aprendizagem, “no qual o professor ‘ensina’ aos alunos que ‘não sabem’; e estes reproduzem as informações recebidas nas provas ou nos exames buscando sua aprovação.”

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula. (ALMEIDA, 2012, p. 64).

O professor deve mostrar superação às limitações que lhe foram apresentadas durante a sua própria formação acadêmica, buscando avaliar criticamente a própria prática, de modo a melhorar a sua atuação em sala de aula ante as experiências vividas, trabalhando com seus alunos não só o conhecimento adquirido, mas desenvolvendo com eles habilidades e atitudes nesse processo de ensino e aprendizagem. No entendimento de Freire (2011, p. 39-40):

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Gil (2013, p. 8) discute que a principal missão do profissional da educação é “[...] formar pessoas, prepará-las para a vida e para a cidadania e treiná-las como agentes privilegiados do processo social”, e isso implica, ao professor, primar por sua própria capacitação, posto que os cursos de graduação e de pós-graduação têm se mostrado insuficientes neste assunto.

Assim, pode-se perceber que a coexistência do ensino com a aprendizagem é condição fundamental para a construção do saber, cabendo ao professor a tarefa de

planejar o ensino, refletindo criticamente suas práticas pedagógicas, de modo a promover o aprendizado por meio da mudança de comportamento dos seus alunos frente ao processo educativo que são submetidos. O que se pretende é uma prática docente universitária focada na aprendizagem, entendendo-se que é no processo de aprendizagem que professor e aluno se desenvolvem totalmente, transformando e transformando-se.

3.1 A ANDRAGOGIA NA DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

A capacitação pedagógica na formação de professores é uma exigência legal válida para a formação do professor de ensino básico, pois se entende que a “palavra pedagogia refere-se à condução de crianças.” Dessa forma, tem-se a impressão de que “[...] cursos dessa natureza não seriam adequados para a preparação de professores universitários, cujos alunos, embora nem sempre sejam adultos, estão mais próximos dessa etapa da vida do que da infância.” (GIL, 2013, p. 12).

No entanto, observa-se que mesmo no ensino para adultos, há a necessidade de aplicação de técnicas adequadas de ensino, razão pela qual tem sido difundido, na formação e capacitação de professores de nível superior, o conceito de andragogia como sendo a “[...] arte e a ciência de orientar os adultos a aprender.” (GIL, 2013, p. 12).

Malcom Knowles foi o propulsor desse conceito a partir da década de 1960. Apesar de ter sido precedido por outros teóricos em seus estudos, Knowles foi quem demonstrou uma maior preocupação com o tema, defendendo a instauração da andragogia como uma disciplina de educação e formação de adultos, como discute Osorio (2003, p. 92) em sua obra.

A andragogia baseia-se em pressupostos diversos da pedagogia, considerando as peculiaridades da aprendizagem do adulto que difere da aprendizagem infantil. “A **andragogia** questiona o modelo da pedagogia aplicado à educação de adultos, porque entende que **o adulto é sujeito da educação** e não o objeto desta.” (BELLAN, 2010, p. 21, grifo do autor).

A partir da abordagem de Osorio (2003, p. 93) em relação às premissas pedagógicas e andragógicas difundidas por Knowles, pode-se extrair o seguinte quadro comparativo:

Quadro 1 – Comparação entre pedagogia e andragogia.

	Pedagogia	Andragogia
Necessidade de saber	Os aprendizes apenas necessitam de saber que devem aprender aquilo que o professor lhes ensina.	Os adultos têm necessidade de conhecer o motivo pelo qual devem aprender antes de se comprometerem com a aprendizagem.
Conceito de si	O conceito do professor sobre o aprendiz bem como o autoconceito do aprendiz é o de uma pessoa dependente.	O adulto tem consciência de sua necessidade de conhecimento e por isso é capaz de suprir essa carência de forma independente. Ele tem capacidade plena de se autodesenvolver.
Papel da experiência	A experiência do aprendiz é considerada de pouca utilidade. Dá-se importância à experiência do professor ou dos materiais pedagógicos.	A experiência do adulto tem central importância como base de aprendizagem. É a partir dela que ele se dispõe, ou se nega a participar de algum programa de desenvolvimento.
Prontidão para aprender	Os aprendizes estão prontos para aprender o que o professor determina que eles devem aprender.	O adulto está pronto para aprender o que decide aprender. Em contrapartida, ele se nega a aprender o que outros lhe impõem como sua necessidade de aprendizagem.
Orientação da aprendizagem	A aprendizagem é encarada como um processo de aquisição de conhecimentos. Sua lógica está centrada nos conteúdos.	A aprendizagem é encarada como resolução de problemas e tarefas da vida cotidiana.
Motivação	A motivação para a aprendizagem é extrínseca ao sujeito (classificações escolares, pressões familiares, apreciações do professor).	A motivação para a aprendizagem é extrínseca (promoção profissional, melhor salário, etc.), mas principalmente é intrínseca (autoestima, satisfação profissional, qualidade de vida).

Fonte: adaptado de Ribeiro (2010, p. 2).

Para o adulto, é fundamental entender a necessidade e a utilidade de cada aprendizado, não lhe interessando “aprender por aprender”, pois isso lhe parece perda de tempo; lhe interessa “aprender para quê?”. O aprendiz adulto decide o que quer aprender e o seu ingresso na IES, por exemplo, é resultado da sua própria escolha. Assim, cabe ao professor justificar ao aluno a importância daquele conhecimento antes de iniciar a construção do novo saber, para que este possa assumir a responsabilidade do seu próprio aprendizado.

A partir da leitura da obra de Veiga (2006, p. 21-27), percebe-se que “os professores devem ter clareza dos objetivos que pretendem atingir com seu trabalho. [...] ensinar significa mostrar caminhos, dando oportunidade para que o aluno construa/reconstrua seu conhecimento com significado para a vida.” É importante que o ensino tenha sua finalidade estabelecida de forma clara e objetiva, sendo elaborado numa parceria entre professor e aluno, considerando-se as perspectivas dos alunos e seus conhecimentos prévios, além do conteúdo planejado pelo professor, com o objetivo de alcançar uma aprendizagem significativa.

Entendemos que **aprendizagem significativa** é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo de conhecimento, experiências e vivências do aprendiz [...]; permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz. (MASETTO, 2003, p. 43, grifo nosso).

O adulto, diferentemente da criança, está pronto para o aprendizado, até porque a escolha por estar em sala de aula é sua. Todavia, para que o aprendizado flua, é preciso que o conteúdo atraia interiormente o aprendiz e que tenha relação com a sua vida cotidiana, ou seja, o ensino deve atender aos anseios pessoais desse aluno, além de ter aplicabilidade prática. A experiência de vida de cada aprendente deve ser considerada para a escolha da técnica de ensino que será trabalhada pelo professor, pois é por meio dessas experiências pessoais que surge o interesse pelo aprendizado. Nesse sentido, Gil (2013, p. 12-13) comenta que:

Os adultos entram num processo educativo com experiências bastante diversas e é a partir delas que eles se dispõem a participar ou não de algum programa educacional. Por isso, essas experiências devem ser aceitas como fonte de recursos a serem valorizados e partilhados e servir de base para a formação.

Com isso, entende-se que a formação docente em disciplinas pedagógicas – ou a adoção dos princípios andragógicos no ensino superior –, favorece o processo de ensino-aprendizagem. O que se espera de professores de nível superior é o mínimo de habilidade para ensinar adultos, internalizando como uma filosofia em seu

cotidiano docente o fato de que esses alunos possuem outras formas de desenvolverem o aprendizado.

As IES devem exigir, dos seus docentes, uma formação andragógica ou, pelo menos, lhes oferecerem capacitação específica nessa área, com o fim de garantir um melhor desempenho desse profissional no processo ensino-aprendizagem e melhores resultados no que se refere ao aprendizado discente.

3.2 O PAPEL DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS DO NÍVEL SUPERIOR

A construção do conhecimento se dá por meio da interação entre professor-aluno e os saberes por eles propostos, além da interação aluno-aluno promovida pelo professor mediador que incentive o aprendizado dos alunos entre si. O professor mediador analisa o conhecimento prévio dos alunos, suas características pessoais, bem como as características da disciplina a ser trabalhada, e seu objetivo é facilitar a comunicação entre os velhos e os novos saberes no processo ensino-aprendizagem.

A figura do professor-mediador é fortemente verificada no método socrático, construído da relação de Sócrates com o seu discípulo. Esse método tem por objetivo desenvolver no aprendiz a capacidade de encontrar por si mesmo respostas sobre seus questionamentos, levando-o a refletir criticamente essas respostas até que seja consolidado um novo saber construído pelo próprio aprendiz.

Para Sócrates o saber não é algo que alguém (o mestre) transmite à pessoa que aprende (discípulo). O saber, o conhecimento, é uma descoberta que a própria pessoa realiza. Conhecer é um ato que se dá no interior do indivíduo. A função do mestre, segundo Sócrates, é apenas ajudar o discípulo a descobrir, por si mesmo, a verdade. [...]

Partindo do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, Sócrates vai fazendo a seu discípulo uma série de perguntas que o leva a refletir, a descobrir e a formular as próprias respostas. [...]

Sócrates afirma que **os mestres devem ter paciência com os erros e as dúvidas de seus alunos**, pois é a consciência do erro que os leva a progredir na aprendizagem. (HAYDT, 2006, p. 15-16, grifo nosso).

De acordo com Gil (2013, p. 7), “à medida que a ênfase é colocada na aprendizagem, o papel predominante do professor deixa de ser o de ensinar, e

passa a ser o de ajudar o aluno a aprender” num processo de mediação entre o conhecimento científico e as experiências de vida de cada aluno.

Tomando como parâmetro a tradicional educação, denominada como “bancária” por Freire (2002, p. 67 apud GIL, 2013, p. 7), por meio da qual o professor deposita em seus alunos “valores e conhecimentos”, a função do professor que ensina “[...] não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2011, p. 24, grifo do autor).

Professor e aluno são dotados de saberes próprios, pois ambos possuem saberes diferentes que precisam ser levados em consideração no processo de ensino e aprendizagem, com o intuito de proporcionar a ambos uma troca construtiva desses saberes. Das palavras de Freire (2011, p. 25), em se tratando dos saberes necessários à prática educativa, pode-se extrair o seguinte: “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.” No processo ensino-aprendizagem, o professor é o mediador do conhecimento difundido em sala de aula. Assim:

A construção do conhecimento é sempre do sujeito, mas não só dele; o conhecimento se constrói por uma mediação social que pode estar mais ou menos presente. Na situação de ensino, há necessidade da ação mediada do professor para:

- a) articular as relações que compõem o objeto de estudo e o caminho para sua descoberta/redescoberta;
- b) articular o conhecimento a ser trabalhado em sala de aula em relação à prática social que lhe deu origem;
- c) propor atividades e estratégias didáticas necessárias à construção do conhecimento;
- d) acompanhar e avaliar o processo de construção/assimilação do conhecimento realizado pelo aluno.

[...] A finalidade do conhecimento é colaborar na formação do aluno na sua globalidade: como pessoa, como cidadão crítico e criativo e como futuro trabalhador. E o papel do professor é provocar a mediação entre aluno, conhecimento e realidade. (VEIGA, 2006, p. 25-26).

É essencial que o docente esteja apto para promover a interação entre os diferentes saberes difundidos na sala de aula, considerando o discente como parte integrante e fundamental na construção do novo saber, permitindo que os alunos participem de

todas as etapas de seu aprendizado, utilizando suas próprias experiências de vida como uma ferramenta para o ensino, fortalecendo o entendimento de que:

A sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os aprendentes, espectadores passivos. Todos são atores da educação. O melhor professor não é o mais eloqüente, mas o que mais instiga e estimula a inteligência. [...]
O professor deve superar o vício de transmitir o conhecimento pronto, como se fossem verdades absolutas. (GUIMARÃES, 2005, p. 7).

Verifica-se, dessa forma, que o professor é “o elemento mediador (catalisador) da interação entre o aluno e o conhecimento socialmente construído [...]”, entendendo ainda que “os conhecimentos que o aluno já tem são fundamentais para a aprendizagem de novo.” (MORETTO, 2003, p. 103-105). Por essa vertente, o professor, com foco na aprendizagem, dá ao aluno autonomia, tornando-o também responsável pelo seu próprio aprendizado.

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.
[...] faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo.
[...] pensar certo coloca ao professor [...] o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam [...], mas também [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. [...] a grande tarefa do sujeito que pensa certo não é *transferir, depositar, oferecer, doar* ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é [...] desafiar o educando com quem se comunica, a quem comunica, a produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. [...] O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico. (FREIRE, 2011, p. 28-39, grifo do autor).

Masetto e Tavares (2013, p. 43-44) afirmam que o professor mediador é “corresponsável com seus alunos por realizar uma mediação pedagógica que facilite a aprendizagem do aluno”, orientando-o em seus trabalhos, discutindo suas dúvidas, demonstrando-lhe a importância prática do assunto a ser estudado, considerando seus problemas, promovendo a reflexão sobre seus questionamentos, incentivando e motivando seu desenvolvimento, promovendo maior interação entre o grupo e inserindo-se como parte integrante do grupo.

Quando comprometido com o aprendizado de seus alunos, o professor compartilha o conhecimento, não o impondo, e esse “professor deve conhecer as competências

associadas ao papel do *mediador* do processo de aprendizagem”. (MORETTO, 2003, p. 115, grifo do autor). Nas palavras de Masetto (2003, p. 23):

[...] não há como se promover essa aprendizagem sem a participação e parceria dos próprios aprendizes. [...]
Incentivar essa participação resulta em uma motivação e interesse do aluno pela matéria, e dinamização nas relações entre aluno e professor facilitando a comunicação entre ambos. O aluno começa a ver no professor um aliado para a sua formação, e não um obstáculo, e sente-se igualmente responsável por aprender.

O professor deve respeitar, sobretudo, os diferentes estilos de aprendizagem, demonstrando interesse pelo entusiasmo de seus alunos quanto ao que lhe é ensinado, buscando transformar a sala de aula em um ambiente agradável e acolhedor, de modo que seus alunos se envolvam responsabilmente com o programa de ensino proposto. Assim, observa-se que a competência pedagógica e o conhecimento andragógico do professor é uma condição relevante na prática docente, devendo o professor considerar não só o seu conhecimento científico, mas as técnicas que deverão ser utilizadas para a abordagem do assunto em sala de aula.

3.2.1 A importância do planejamento

Para se alcançar êxito nesse processo de ensino e aprendizagem, é indispensável, ao professor, desenvolver um planejamento metodológico capaz de definir quais as técnicas de ensino mais adequadas para a concretude daquilo que almeja com a disciplina que se propõe a lecionar.

Nesse sentido, para Vasconcellos (2006, p. 35-36, grifo do autor), planejar “é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada e agir de acordo com o previsto [...]”. No entanto, para que o planejado se concretize, é necessário ao professor: “1- querer mudar algo; 2 – acreditar na *possibilidade* de mudança da realidade, 3 – perceber a *necessidade* da mediação teórico-metodológica; 4 - vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação.” Só o professor comprometido com o seu ofício sente necessidade de planejar.

O objetivo de todo processo de planejamento é chegar à ação. [...] Se no processo de planejamento estamos visando um certo tipo de ação,

precisamos então buscar a teoria que a fundamente e, sobretudo, que possa servir de guia para a prática.
[...] o que modifica efetivamente a realidade é a ação e não as ideias. No entanto, a ação sem ideia é cega e ineficaz. O que visamos é a práxis [...]. (VASCONCELLOS, 2006, p. 43-45).

O planejamento é um instrumento necessário à boa prática docente, porém “o empenho no ato de planejar depende, antes de mais nada, do quanto se julga aquilo importante [...]” (VASCONCELLOS, 2006, p. 40). Vasconcellos (2006, p. 62-63) ainda afirma que “o planejamento pode ser uma forma do professor ir se apropriando mais plenamente do seu fazer [...] [e] pode ser de grande valia, na medida em que busca ressignificar, orientar e dinamizar o trabalho.” O autor entende que “quando há interesse nos resultados, certamente o sujeito/grupo vai se envolver no planejamento, a fim de garantir, o máximo possível que o resultado almejado venha se concretizar.”

O planejamento ajuda na organização do pensamento do professor, formatando, objetivando e sintetizando o conteúdo a ser abordado, buscando, dessa forma, uma exposição mais lógica e significativa para os alunos.

[...] se o professor não planejar, e muito bem, todo o seu domínio de conteúdo pode ficar truncado, não conseguir estabelecer a ‘ligadura’ com os alunos, frustrando a intencionalidade do ensino que é a aprendizagem. Nesta medida, o planejamento pode ser, pois, uma forma de organizar o pensamento do professor tendo em vista a prática pedagógica. Planejando e avaliando, poderá ir se aproximando de uma forma mais apropriada de trabalho. (VASCONCELLOS, 2006, p. 47-48, grifo do autor).

O planejamento compreende o objetivo a ser alcançado com a aula, o conteúdo a ser abordado, as técnicas de ensino mais adequadas para desenvolver a atividade – considerando-se o tempo disponível para realizá-la –, o material didático mais apropriado para cada atividade e o tipo de avaliação (BELLAN, 2010, p. 129-136). É importante delinear o tempo que será disponibilizado para cada atividade, de modo a manter o foco no objetivo.

A atividade precisa despertar, logo na parte introdutória da aula, o interesse do aprendiz para que o mesmo colabore com o ensino. Para garantir a retenção da aprendizagem, além de escolher as técnicas e materiais didáticos mais apropriados, o professor deve se preocupar com a conclusão dos trabalhos, pois esta conclusão

deve refletir a aplicabilidade do assunto na vida cotidiana de cada aluno, demonstrando de que forma o conteúdo abordado pode ajudá-lo a solucionar seus problemas. O professor que planeja sua aula tem uma visão mais exata do que pretende e do que pode fazer, atingindo, com maior segurança, o objetivo inicialmente traçado.

3.2.2 Os domínios da aprendizagem

Ainda na fase do planejamento, o professor deve considerar os diferentes domínios e níveis de aprendizagem em que se encontrem seus alunos, sendo que a aprendizagem envolve o pensar, o sentir e o agir. Em sua taxonomia dos objetivos educacionais, Bloom ([entre 1991 e 2010] apud BELLAN, 2010, p. 45) apresenta três domínios de aprendizagem – o cognitivo, o afetivo e o psicomotor – e cada um desses domínios está dividido em diferentes níveis. O domínio cognitivo reflete os conhecimentos e habilidades intelectuais adquiridos pelo aprendente no processo educativo, sendo seis os seus níveis de aprendizagem:

1. **Conhecimento** – Identificar e evocar informação.
2. **Compreensão** – Organizar e selecionar fatos e ideias.
3. **Aplicação** – Usar fatos, regras, princípios.
4. **Análise** – Separar algo (o todo) em partes.
5. **Síntese** – Combinar ideias para formar um novo conjunto.
6. **Avaliação** – Desenvolver opiniões, julgamentos, decisões. (BLOOM, [entre 1991 e 2010] apud BELLAN, 2010, p. 46, grifo do autor).

De acordo com Masetto (2003, p. 37), a cognição compreende a “[...] capacidade de pensar, refletir, analisar, comparar, criticar, justificar, argumentar, inferir conclusões, generalizar, buscar e processar informações, produzir conhecimentos, descobrir, pesquisar, criar, inventar, imaginar...” Dessa forma, tem-se que o domínio cognitivo encontra-se no âmbito do saber.

O domínio afetivo é expressado pelos interesse, atitudes e valores do aprendente em relação ao conhecimento adquirido. Esse domínio apresenta aspectos relacionados com a emoção, os sentimentos e o grau de aceitação ou rejeição do aprendiz, tais como “[...] atenção, respeito, cooperação, competitividade, solidariedade, segurança pessoal [...]”, os quais conduzem o aprendiz a um “[...] relacionamento cada vez mais adequado com o ambiente externo.” (MASETTO,

2003, p. 38). Pela taxonomia de Bloom ([entre 1991 e 2010] apud BELLAN, 2010, p. 96, grifo do autor), esse domínio de aprendizagem está dividido em cinco níveis:

1. **Recepção** – Prestar atenção.
2. **Resposta** – Participar, responder a estímulos, apresentar ideias, questionar.
3. **Avaliação** – Seguir regras.
4. **Organização** – Atribuir prioridades, resolver conflitos entre valores, criar um sistema de valores.
5. **Internalização** – Adotar e praticar um sistema de valores.

Na sequência, o domínio psicomotor diz respeito às habilidades motoras, manuais ou neuromusculares que o aprendente foi capaz de desenvolver, no âmbito do “fazer”, a partir dos conhecimentos adquiridos. Dentre as diversas habilidades psicomotoras, Masetto (2003, p. 38-39) destaca as seguintes:

[...] aprender a se expressar e comunicar com o outro colega, com o professor, com profissionais da área, com clientes futuros; trabalhar em equipe; [...] fazer relatórios; realizar pesquisas; usar o computador; elaborar trabalhos individuais dos mais diferentes tipos; aprender com situações simuladas e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias; participar de grupos interdisciplinares ou de profissionais de áreas diferentes; redigir e apresentar trabalhos científicos.

De acordo com Shields (2001 apud KIPPER, 2013, p. 59), Bloom não realizou publicações acerca do domínio psicomotor, como o fez em relação aos domínios cognitivo e afetivo, porém, a partir de seu trabalho, outros estudiosos desenvolveram uma taxonomia para esse domínio, tendo Ravindrakumar Dave, aluno de Bloom, apresentado, na Conferência Internacional de Teses Educacionais, em Berlim, no ano de 1967, sua proposta de taxonomia para o domínio psicomotor, dividindo-o em cinco níveis:

1. **imitação** – o aluno deve ser capaz de observar a ação do professor. Seja ela uma habilidade, um comportamento ou um padrão, conseguindo reproduzi-lo;
2. **manipulação** – o aluno realiza uma ação seguindo instruções gerais, que podem ser escritas ou faladas, ou recorre à sua memória ao invés de utilizar a observação;
3. **precisão** – o aluno executa de modo independente a ação sem necessitar de ajuda ou recorrer a uma fonte. Essa execução é mais exata, chegando a um nível de alta precisão e confiabilidade;
4. **articulação** – o aluno deve, consistentemente, ser capaz de combinar ou modificar duas ou mais ações ou habilidades em sequência para se adaptar a novas situações;
5. **naturalização** – o aluno deve combinar e sequenciar duas ou mais habilidades, que devem ser realizadas com maestria, de maneira automatizada e inconsciente. (HUITT, 2003 apud KIPPER, 2013, p. 60, grifo nosso).

Os níveis de cada domínio de aprendizagem se correlacionam e todos eles são cumulativos; eles dependem do anterior e dão suporte para o posterior, sendo classificados em virtude da complexidade dos processos mentais. Normalmente, um domínio auxilia na identificação do outro e, dessa forma, é possível verificar a relação entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor por meio do Quadro 2:

Quadro 2 – Relação entre os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor.

Domínio cognitivo	Domínio afetivo	Domínio psicomotor
Conhecimento	Recepção	Imitação
Compreensão	Resposta	Manipulação
Aplicação	Avaliação	Precisão
Análise	Organização	Articulação
Síntese		
Avaliação	Internalização	Naturalização

Fonte: adaptado de Bellan (2010, p. 97).

Nota-se que o comportamento do aprendente em relação ao domínio afetivo e sua habilidade psicomotora indica em qual nível cognitivo ele se encontra, sendo possível observar que:

- a) se o aprendente presta atenção no ensino, significa que está identificando e evocando a informação, sendo possível reproduzi-la;
- b) se participa, responde a estímulos, apresenta ideias ou questiona, é reflexo da organização e seleção dos fatos e das ideias a ele apresentadas, podendo realizar uma ação mediante orientação;
- c) se segue regras, significa que o aprendente está usando os fatos, as regras ou os princípios ensinados, sendo capaz de executar de modo independente a ação sem necessitar de ajuda ou recorrer a uma fonte;
- d) se atribui prioridades, resolve conflitos entre valores ou cria um sistema de valores, entende-se que ele está desenvolvendo a capacidade de separar algo (o todo) em partes ou combinar ideias para formar um novo conjunto, podendo integrar conhecimentos para se adaptar à novas situações;

e) se adota ou pratica um sistema de valores, certamente desenvolveu a habilidade de opinar, julgar e decidir, realizando ações com maestria de forma automatizada e inconscientemente.

A aprendizagem é verificada no aluno à medida que o ensino alcança cada um dos três domínios acima abordados. Contudo, para que o professor consiga desenvolver esses domínios em seus alunos, é fundamental que seus objetivos estejam bem estabelecidos, o que facilitará a escolha da técnica mais adequada para o ensino proposto. Assim, para cada nível do domínio cognitivo, afetivo ou psicomotor, é necessário que o professor mediador esteja empenhado em criar condições que favoreçam a aprendizagem, atentando para a importância do planejamento.

3.2.3 Os métodos e as técnicas de ensino

De acordo com Bellan (2010, p. 75, grifo do autor), “**método** é o conjunto de passos que começa na introdução do conteúdo e termina com a avaliação deste” e a “**técnica** é um recurso particular que o professor usa para realizar uma parte da aprendizagem a que o método se propõe.” Assim, de forma figurativa, é possível afirmar que o método é o caminho que o ensino percorrerá até chegar à aprendizagem, podendo esse caminho ser tradicional ou moderno, e as técnicas são os meios utilizados para conduzir esse ensino até a aprendizagem. No método tradicional de ensino, o aluno é considerado um objeto de depósito vazio, de modo que o professor utiliza técnicas de transmissão de conhecimento para enchê-lo. Já no método moderno, o aluno é considerado sujeito da sua formação, participando ativamente na construção do conhecimento, de modo que o professor necessita utilizar técnicas de ensino mais interativas.

As técnicas têm por finalidade promoverem a interação do aprendente com a aprendizagem e favorecerem a fixação do ensino. Assim, para cada nível do domínio cognitivo, afetivo e psicomotor, existem técnicas adequadas a serem utilizadas. Com base no entendimento de Bellan (2010, p. 76-107), é possível demonstrar o que se discute a partir do Quadro 3:

Quadro 3 – Relação entre domínios de aprendizagem e técnicas de ensino.

Domínio cognitivo		Domínio afetivo		Domínio psicomotor	
Nível	Técnicas	Nível	Técnicas	Nível	Técnicas
Conhecimento	Texto, filmes, diagramas, eventos.	Recepção	Texto, filme, diagramas, tabelas.	Imitação	Texto, diagramas, tabelas.
Compreensão	Tabelas, desenhos, curso, debates.	Resposta	Dinâmicas, desenhos, perguntas, estudos de casos.	Manipulação	Discussões, estudo dirigido, estudos de casos.
Aplicação	Coleções, ilustrações, construções exposições.	Avaliação	Jogos, questionários, construções, exposições.	Precisão	Exposições, jogos.
Análise	Questionários, gráficos, relatórios, mapas.	Organização	Entrevistas, gráficos, textos, debates.	Articulação	Workshop, dramatização, simulações, tempestade de ideias.
Síntese	Artigos, dramatizações, poesias, fábulas.				
Avaliação	Debates, autoavaliação, provas, redações.	Internalização	Equipe de síntese, redações, entrevista, seminários.	Naturalização	Fórum, entrevista, seminários, relatórios.

Fonte: adaptado de Bellan (2010, p. 76-107).

Cada uma das técnicas de ensino visa alcançar um objetivo educacional específico, sendo que a escolha da técnica adequada depende do nível do domínio cognitivo e, conseqüentemente, do domínio afetivo e psicomotor em que se encontra o aluno. Numa mesma turma, é comum os alunos estarem em diferentes níveis de desenvolvimento, mas ainda assim é possível trabalhar de modo que todos cheguem juntos (ou quase juntos) ao resultado desejado. Tudo vai depender da técnica de ensino escolhida pelo professor para facilitar essa caminhada, podendo o mesmo escolher técnicas que beneficiem a todos os níveis, tanto do domínio cognitivo como dos domínios afetivo e psicomotor.

3.2.3.1 As técnicas de ensino e o desenvolvimento de competências (conhecimento, habilidades e atitudes) no estudante de Direito

A técnica mais frequentemente utilizada pelos professores do ensino superior é a preleção, ou mais comumente conhecida como aula expositiva, utilizada para “[...]”

transmitir e explicar informações aos alunos.” (MASETTO, 2003, p. 96). Essa técnica tem sido a mais cotidiana e contínua encontrada nas salas de aula, sendo que o ideal seria o professor fazer uso dela para iniciar um tema, fazer uma síntese conclusiva sobre o assunto, por meio da reunião de pontos importantes, e realizar explicações necessárias que venham atualizar o conhecimento já existente.

Associado à aula expositiva, é interessante que o professor utilize outras técnicas de ensino mais dinâmicas para incentivar o aluno a buscar informações de forma mais ativa em seu processo de aprendizagem, além de levá-lo a valorizar mais o encontro com o professor e com os colegas em sala de aula, saindo, assim, do método tradicional para um método mais moderno de ensino.

Com base nos estudos de Bellan (2010, p. 80-86), outras técnicas podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem, tais como seminário, simpósio, painel, mesa redonda, grupo de cochicho, workshop, discussão, debate em forma de júri, debate informal, dramatização, estudo de casos, tempestade de ideias, phillips 66, entrevista, equipe de síntese, fórum, técnica interrogativa, estudo livre, clínica do boato, diálogo, estudo dirigido, charadas, jogos, dentre outras.

O debate é uma boa técnica para associar à aula expositiva no curso de Direito, pois, para a utilização dessa técnica, o professor deve orientar os alunos a buscarem, antecipadamente, informações sobre o tema que será debatido. É uma técnica que permite ao aluno “[...] expressar-se em público, apresentando suas ideias, suas reflexões, suas experiências e vivências, ouvir os outros, dialogar, respeitar opiniões diferentes da sua, argumentar e defender suas próprias posições”, cabendo, ao professor, garantir a participação de todos (MASETTO, 2003, p. 100).

O debate pode ser inserido na aula, também, como um subsídio para outras técnicas, como por exemplo, os grupos de oposição ou o painel integrado. Os grupos de oposição ajudam os alunos a lidarem com opiniões contrárias às suas, desenvolvendo neles a habilidade argumentativa capaz de convencer os outros. De acordo com Masetto (2003, p. 118):

Essa técnica [...] é apropriada para desenvolver a capacidade de argumentar, de debater, e produzir argumentos, analisar e avaliar

argumentação, contrapor argumentos, defender ou atacar determinadas posições e teorias, sempre baseando-se em argumentos. Seu funcionamento supõe a organização de pelo menos dois grupos de alunos, sendo que um deles tem por tarefa defender uma ideia ou encontrar as suas vantagens, enquanto o outro deverá atacar a mesma ideia ou mostrar suas desvantagens. Eventualmente poderá se constituir um terceiro pequeno grupo que funcione como um grupo de juízes para julgar qual grupo conseguiu desempenhar melhor seu papel.

Esse tipo de atividade possibilita ao professor trabalhar temas polêmicos da seara jurídica, proporcionando aos alunos o contato com questões controversas e permitindo que eles encontrem soluções para as questões apresentadas, por meio de leitura, pesquisa, compreensão do conteúdo teórico, interpretação de lei e compreensão da influência do tempo e do espaço no ordenamento jurídico. No entendimento de Pedra (2012, p. XX-XXI), “o exercício desta experiência, simultaneamente com os estudos teóricos, potencializa o conhecimento e o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem [...]”

O painel integrado é uma técnica que favorece a interação entre os alunos; “[...] exige a participação de todos, pessoal e grupal, e desenvolve a responsabilidade pelo processo de aprendizagem próprio e do colega [...]” (MASETTO, 2003, p. 115). Inicialmente o professor divide a turma em grupos e atribui uma atividade a cada grupo, sendo uma atividade complementar a outra. Os grupos desenvolvem as suas atividades por meio de pesquisas e, antes da apresentação dos trabalhos, os componentes de cada grupo são relocados, de modo que novos grupos se formem pela composição de um integrante de cada grupo anterior.

Nesse momento, os conhecimentos são compartilhados entre os novos componentes, permitindo uma compreensão mais ampla sobre o tema proposto. O professor, no papel de observador, verifica se os alunos estão conseguindo integrar suas pesquisas, intervindo nas discussões apenas quando perceber a necessidade de esclarecer dúvidas ou dificuldades que os alunos possam apresentar. Ao final, o debate em sala fortalece a compreensão da atividade, cabendo ao professor dar oportunidade a todos os alunos de se expressarem sobre a experiência, bem como sobre o aprendizado.

O estudo de casos coloca o aluno diante de uma “[...] situação profissional real ou simulada” e seu objetivo geral é fazer com que os alunos apresentem uma solução adequada para o caso, levando-os a refletirem a teoria sobre a prática (se o assunto foi abordado anteriormente) ou a pesquisarem as informações necessárias para a resolução do problema (se o assunto ainda não foi abordado). Os resultados devem ser apresentados diante dos demais colegas como forma de enriquecer e integrar o aprendizado do grupo, bem como diante do professor, para que o mesmo dê um feedback sobre o desempenho dos alunos na atividade proposta, complementando o entendimento, sempre que necessário. (MASETTO, 2003, p.102).

A pesquisa é uma técnica que desenvolve várias aprendizagens, podendo ser realizada individualmente ou em grupo, por meio de consulta bibliográfica ou pesquisa de campo, desde que o tema esteja relacionado com a aprendizagem da disciplina. O aluno pode pesquisar livremente, se responsabilizando pelo seu próprio aprendizado, mas é importante que o professor se disponha a orientá-lo sobre como fazer a pesquisa e acompanhá-lo em seu desempenho, disponibilizando um roteiro a ser seguido e observando o cumprimento do plano de pesquisa estabelecido.

A pesquisa está presente em quase todas as técnicas de ensino propostas, pois é por meio dela que o aluno busca informações necessárias para desenvolver seu trabalho, seja ele um debate, seja ele um painel ou seja ele um estudo de caso, por exemplo. A pesquisa em grupo favorece também a organização de um seminário. Nas palavras de Masetto (2003, p. 120), o seminário:

[...] é uma técnica riquíssima de aprendizagem que permite ao aluno desenvolver sua capacidade de pesquisa, de produção de conhecimento, de comunicação, de organização e fundamentação de ideias, de elaboração de relatório de pesquisa, de fazer interferências e produzir conhecimento em equipe, de forma coletiva.

Uma vez pesquisado, o tema deve ser debatido entre os componentes do grupo para alinhar os conhecimentos e, em seguida, procede-se com uma apresentação, que objetiva divulgar para a turma a pesquisa realizada pelo grupo. A apresentação deve trazer não somente os conceitos teóricos pesquisados, como também indagações sobre questões controversas, que são indagadas para toda a turma,

instaurando-se um debate a ser mediado pelo professor, buscando garantir a participação de todos.

Como se percebe, muitas são as técnicas de ensino existentes, sendo que elas não são mutuamente excludentes. Pelo contrário, em sua maioria, elas podem ser utilizadas em parceria umas com as outras, dando mais movimento à aula e instigando os alunos à buscarem, com mais empenho, desenvolver suas competências. Esta seção não tem a pretensão de esgotar o tema, mas tão somente trazer algumas alternativas criativas e dinâmicas quanto à prática do ensino para adultos, em especial nos cursos de Direito das IES.

3.2.3.2 A utilização de recursos audiovisuais

A aprendizagem também ocorre por meio dos sentidos e, de acordo com a pesquisa apresentada por Bellan (2005, p. 117) em sua obra, a aprendizagem por meio de cada um dos sentidos ocorre nas seguintes proporções, apresentadas no Quadro 4:

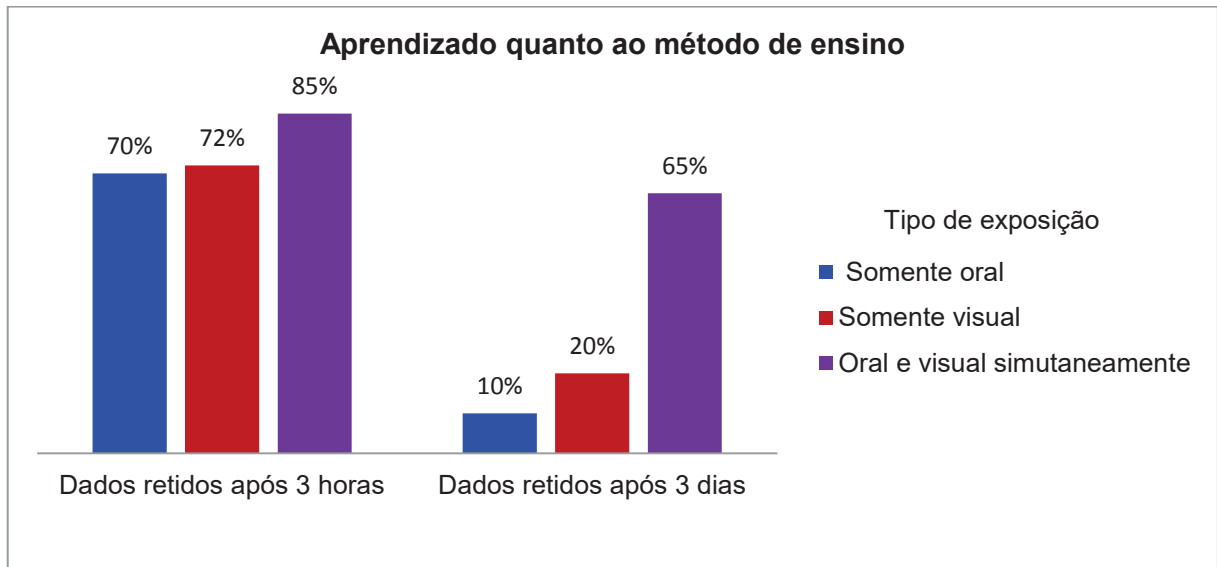
Quadro 4 – Percentual de aprendizagem por meio dos sentidos.

Sentidos	Percentual de aprendizagem
Paladar	1%
Tato	1,5%
Olfato	3,5%
Audição	11%
Visão	80%

Fonte: adaptado de Bellan (2010, p. 117).

O uso de metodologias que alcancem mais de um sentido, simultaneamente, aumenta a retenção do aprendizado. Assim, após três dias de exposição do conteúdo, segundo os estudos de Bellan (2005, p. 118), tem-se um percentual de retenção nos parâmetros apresentados na Figura 1:

Figura 1 – Gráfico do aprendizado por meio do tipo de exposição



Fonte: adaptado de Bellan (2010, p. 118).

Para a utilização dos recursos audiovisuais, o professor precisa checar a disponibilidade do material ou do equipamento que será utilizado, e as condições apropriadas para seu uso – iluminação da sala, tomadas elétricas convenientes, telas, som, computador etc. Os recursos visuais não devem ser usados “[...] para a escrita e leitura de textos longos”, mas tão somente para exibir esquemas, roteiros de aula ou alguns itens a serem desenvolvidos (MASETTO, 2003, p. 124).

Os recursos audiovisuais melhoram a eficiência da aprendizagem e “[...] devem ser usados apenas como auxílio para a demonstração da aula.” (BELLAN, 2005, p. 119). Servem para exemplificar o que está sendo estudado, com o objetivo de chamar a atenção dos alunos, reforçar a mensagem verbal, estimular o interesse e ilustrar detalhes “[...] por meio de desenhos, fotos, gráficos, mapas, tabelas, figuras. Um número ideal deles é o que permita ao aluno ao mesmo tempo ver e compreender melhor o que se está explicando e discutir, debater, analisar o que está vendo.” (MASETTO, 2003, p. 125).

Como exemplo de materiais e equipamentos audiovisuais tem-se o retroprojetor, o flip chart, o quadro branco, o projetor de slides, o projetor de multimídia, apostila, cartazes, microfone, televisão e *Digital Versatile Disc* (DVD). A voz e a expressão corporal também são consideradas recursos audiovisuais, sendo os que mais

chamam a atenção dos alunos e, por essa razão, demandam de maior cuidado por parte do professor, que deve se apresentar com aparência discreta, ser respeitoso e atencioso na sua relação com os alunos e utilizar sua voz e suas expressões corporais harmoniosamente para transmitir a mensagem de forma clara e objetiva, contribuindo, assim, para a retenção da informação. De acordo com Polito (2013, p. 99):

[...] a transmissão da mensagem do orador para os ouvintes tem a influência de 7% da palavra, 38% da voz e 55% da expressão corporal. [...] Vemos, assim, que os movimentos do corpo, o jogo fisionômico, o olhar, os gestos são fatores muito importantes no processo de comunicação.

Dessa forma, é possível constatar que o movimento corporal auxilia na transmissão da mensagem, porém, devem ser evitados os excessos para não desviar a atenção dos alunos do objetivo da aula, que é o aprendizado. Depreende-se que os demais recursos audiovisuais devem ser utilizados com moderação, apenas como ilustração ou técnicas de apoio, devendo o professor apresentar letras e números legíveis, com o cuidado de escolher as cores e o tamanho adequado, para proporcionar a melhor compreensão daquilo que está sendo explanado, trabalhando uma ideia por vez.

3.2.3.3 A importância da experiência prática no desenvolvimento das competências jurídicas

A teoria atrelada à prática é fundamental no desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, a própria Resolução 09/2004 traz, como uma de suas diretrizes, a obrigatoriedade do estágio supervisionado como forma de preparar o aluno do curso de Direito para a realidade que lhe aguarda o campo jurídico, desenvolvendo-o para uma reflexão crítica sobre a realidade experimentada.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º **O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado** de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na

supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente. (BRASIL, 2004, grifo nosso).

É fundamental que o professor busque desenvolver atividades que promovam a cooperação entre teoria e prática, em vez de simplesmente trabalhar em sala de aula com conceitos abstratos. Nas palavras de Ferrari [2013 ou 2014], “uma das principais lições deixadas por John Dewey é a de que, não havendo separação entre vida e educação, esta deve preparar para a vida, promovendo seu constante desenvolvimento.” Ainda discorrendo sobre as ideias de Dewey em relação ao ensino-aprendizagem, Ferrari [2013 ou 2014] relata que “ele insistia na necessidade de estreitar a relação entre teoria e prática, pois acreditava que as hipóteses teóricas só têm sentido no dia-a-dia.” Tem-se, por meio do entendimento de Haydt (2006, p. 21-22), que:

[...] o conhecimento e o ensino devem estar intimamente relacionados à ação, à vida prática, à experiência. O saber tem caráter instrumental: é um meio para ajudar o homem na sua existência, na sua vida prática. Para Dewey, o homem é um ser eminentemente social. Assim sendo, são as necessidades sociais que norteiam sua concepção de vida e de educação.

É evidente que há a necessidade de se adaptar os conteúdos abordados à realidade cotidiana. Precisa apenas que o professor respeite a individualidade de cada aluno, estando atento aos seus reais interesses, não somente à proposta da matéria lecionada, mas relacionando o currículo da matéria à realidade sociológica em que professor e aluno estão inseridos, de modo a promover um ensino interativo e construir um aprendizado sólido e concreto.

Masetto e Tavares (2013, p. 40, grifo do autor) afirmam que “[...] a *organização curricular não é construída a partir de disciplinas, mas sim a partir de problemas profissionais contextualizados*. Parte-se do concreto, abstrai-se o caminho de uma sistematização teórica e se retorna ao concreto, transformando-o.” Assim é que as atividades práticas são fundamentais na construção do saber e o desenvolvimento de habilidades e atitudes no aluno.

3.2.3.4 A avaliação do aprendizado

Atualmente, o conceito de avaliação revela que professor e aluno estão apenas preocupados com a prova e com a nota, sendo que “[...] a nota não representa senão o cômputo ou índice de acertos e erros que o aluno teve em uma, duas, três ou mais provas. Nada mais que isso. E é o que o professor valoriza.” (MASETTO, 2003, p. 147).

O processo de avaliação deve servir, na verdade, para acompanhar o desenvolvimento progressivo do aluno mediante cada atividade proposta, cabendo ao professor verificar se o aluno conseguiu executar a atividade e se a atividade proporcionou ao aluno o aprendizado esperado. Na percepção de Masetto (2003, p. 147-151, grifo do autor):

[...] está faltando no conceito de avaliação [...] o elemento fundante da avaliação que é a aprendizagem.
 [...] os demais aspectos importantes da aprendizagem como competência, habilidades e atitudes [não] são avaliados, assim como o processo de desenvolvimento do aluno também não é acompanhado. [...] o processo de avaliação está integrado ao processo de aprendizagem. [...]
 Assim sendo, *o processo de avaliação que procura oferecer elementos para verificar se a aprendizagem está se realizando ou não deve conter em seu bojo uma análise não só do desempenho do aluno, mas também do desempenho do professor e da adequação do plano aos objetivos propostos.*

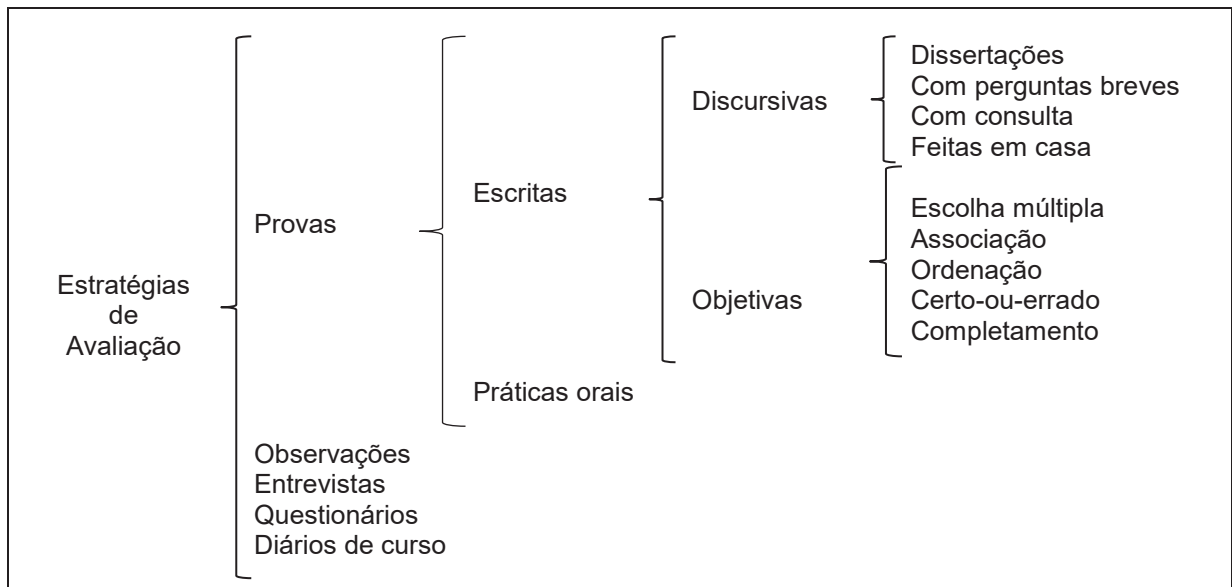
Dessa forma, tem-se que o processo avaliativo eficaz anda em consonância com o processo de aprendizagem, e não separadamente, e que o desenvolvimento do aluno tem relação com o desempenho do professor em sala de aula, bem como com a forma que ele conduz as atividades.

O processo avaliativo deve buscar, também, avaliar o desempenho do professor e se o plano de curso por ele estabelecido está sendo adequado para o aprendizado esperado, ou seja, a avaliação deve fornecer informações sobre as práticas pedagógicas (métodos e técnicas de ensino aplicados), possibilitando ao professor repensar sua práxis docente. Assim, após a realização de cada atividade, é importante que o professor faça um feedback sobre o desenvolvimento dos seus alunos, além de ouvir deles em que medida a atividade desenvolvida colaborou para o aprendizado.

[...] o professor deve ser capaz de utilizar os resultados obtidos pelos alunos a fim de avaliar o próprio trabalho. Se a aprendizagem dos alunos não for satisfatória, é preciso que o professor reflita crítica e honestamente sobre aquilo que fez ou deixou de fazer, e planeje mudanças no seu modo de agir. (CARVALHO, 2003, p. 13).

Algumas estratégias de avaliação podem ser verificadas no Quadro 5 sem, contudo, pretender resumir todas as técnicas avaliativas possíveis e existentes:

Quadro 5 – Estratégias de avaliação



Fonte: Gil (1997, p. 111).

A avaliação tem a função de verificar se os objetivos estabelecidos para a aula e/ou programa de curso foram alcançados, devendo abranger não só o domínio cognitivo, mas também o domínio afetivo e psicomotor do aluno, de modo a desenvolver tanto o conhecimento como atitudes e habilidades. Assim, as grandes características de um processo avaliativo são:

[...] *estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação [...] [e acompanhar o] aprendiz em todos os momentos de seu processo de aprendizagem, seja quando ele se desenvolve muito bem e alcança os objetivos esperados para aquela atividade proposta, seja quando não conseguiu realizar a tarefa [...]. Trata-se de um feedback contínuo, presente em todas as ocasiões do processo de aprendizagem, e não apenas nos momentos esporádicos de uma prova [...].* (MASETTO, 2003, p. 149-150, grifo do autor).

A pesar desses conceitos inovadores, os professores ainda se deparam com a obrigatoriedade institucional de atribuir uma “nota” ao desempenho do seu aluno.

Nas palavras de Masetto (2003, p. 158), “a nota ou o conceito deverá simbolizar o aproveitamento que o aluno teve em todo o seu processo de aprendizagem.” Isso significa dizer que todas as atividades propostas pelo professor, nas quais o aluno participou, devem compor o processo de avaliação, sendo responsável também pela definição da nota, valorizando, assim, cada atividade desenvolvida como fator fundamental no processo de aprendizagem.

No entendimento de Gil (1997, p. 35-36, grifo do autor), “como o planejamento, de modo geral, apresenta alguma flexibilidade, o professor pode, a partir desse *feedback*, proceder a alterações em seu curso. Assim os alunos vão se tornando, de certa forma, co-participantes desse processo [...]”, e a medida que vão dando respostas, por meio da avaliação, sobre o método de ensino proposto pelo professor, respondem, também, sobre a capacidade de retenção do assunto abordado, e tornam-se, sobretudo, responsáveis pelo seu próprio aprendizado.

3.2.3.5 O método interdisciplinar de ensino

Com base na leitura de Santos, A. (2002, p. 262-281), tem-se que a interdisciplinaridade é um método de ensino que pode promover transformação e melhoria na qualidade do ensino superior, inclusive do ensino jurídico, que é a grande discussão trazida neste trabalho. Não deve ser confundida com a multi, a pluri ou a transdisciplinaridade, pois estas diferem daquela na proposta de ensino que se pretende com o método em comento, principalmente para as práticas docentes do curso de Direito. Assim:

[Na **multidisciplinaridade**, observa-se uma] justaposição de diferentes conteúdos de disciplinas distintas, porém sem nenhuma preocupação de integração; na **pluridisciplinaridade**, ‘já existem sinais de uma pequena cooperação entre as diferentes disciplinas, mas ainda mantêm objetivos distintos’; na **interdisciplinaridade**, propriamente, ‘a tônica é o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento [...] as disciplinas não aparecem de forma fragmentada e compartimentada, pois a problemática em questão conduzirá à unificação’; por fim, na **transdisciplinaridade**, o que se busca não seriam apenas relações de integração entre os saberes, mas, quase como um ideal utópico, ‘um sistema sem fronteiras’, no qual seria ‘impossível distinguir onde começa e onde termina uma disciplina’. (NOGUEIRA, 2001, p. 140-145 apud SANTOS, A., 2002, p. 263, grifo nosso).

Nessa perspectiva de transformação do processo ensino-aprendizagem no curso de Direito, a transdisciplinaridade parece ser o método ideal, porém demandaria, dos professores, um conhecimento científico transcendente, constituindo, assim, uma utopia, tendo em vista que os cursos de pós-graduação, em regra, buscam aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos específicos de determinada área, e não expandir esses conhecimentos.

A interdisciplinaridade, no entanto, requer “uma mudança de posturas, por parte dos envolvidos” no processo ensino-aprendizagem (SANTOS, A., 2002, p. 267). É importante que o professor leve em consideração as competências que sua disciplina propõe para o aprendizado do aluno, no que tange ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, buscando valorizar as demais disciplinas que a sustentam, promovendo, além de tudo, questionamentos sobre as verdades apresentadas pelos doutrinadores, mediante a realidade social em vigor.

Revela-se como uma “categoria de ação”, sendo imprescindível que os “componentes de um grupo que se proponha a uma prática de ensino/aprendizagem interdisciplinar” assumam uma atitude de parceria, colaborando mutuamente uns com os outros para que a prática seja possível, visto que a proposta é a integração das disciplinas, de modo que uma disciplina esteja sustentando e seja sustentada pela outra, e todas juntas se complementem, proporcionando ao aluno uma visão mais ampla dos temas abordados, mediado por seus professores. (SANTOS, A., 2002, p. 268-270). Assim, nos dizeres de Japiassú (1981, p. 81 apud SANTOS, A., 2002, p. 269):

‘o interdisciplinar [...] exige que as disciplinas, em seu processo constante e desejável de interpenetração, fecundem-se cada vez mais reciprocamente [...] diríamos que o objetivo utópico do interdisciplinar é a unidade do saber. Unidade problemática, sem dúvida. Mas que parece constituir a meta ideal de todo saber que pretenda corresponder às exigências fundamentais do progresso humano’.

O método interdisciplinar de ensino viabiliza a construção, crítica, criativa e coletiva, de um “saber novo”, vez que questiona os conhecimentos adquiridos e as técnicas de ensino aplicadas, transformando a universidade em um ambiente problematizador de conceitos. Para o curso de Direito, de acordo com a Resolução 09/2004, a interdisciplinaridade constitui um elemento estruturante do PPP do curso, devendo

as IES abarcarem essas questões, por meio, também, dos seus PPI's, com o intuito de efetivar a aprendizagem de seus alunos.

No ensino jurídico, é possível observar a utilização do método interdisciplinar, basicamente, nas atividades de prática jurídica e na produção do trabalho de conclusão de curso, porém esse método pode ser expandido para todas as disciplinas curriculares, sendo imprescindível estruturar a integração interdisciplinar já existente no currículo do curso, de modo que os ensinamentos sejam consolidados, assegurando, não apenas a formação geral do aluno, mas, sobretudo, sua “formação humanística e axiológica [...] aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica [...]”. (BRASIL, 2004).

Fato é que, infelizmente, todos os aspectos do método interdisciplinar conflitam com o modelo de ensino ainda predominante, no qual o discente não tem autonomia para construir, em parceria com o professor, o seu conhecimento, posto que não é reconhecido como sujeito ativo do seu processo de formação.

Assim, é preciso identificar, nos participantes desse processo ensino-aprendizagem, aqueles que querem trabalhar nessa perspectiva interdisciplinar, fazendo valer as diretrizes curriculares do curso, de modo que esses possam atrair outros a se envolverem nesse movimento, em prol da interdisciplinaridade, buscando convencer, dessa forma, o empreendedor, do quanto é importante se investir em projetos interdisciplinares para se alcançar os objetivos relativos aos egressos que a IES pretende formar, apresentando-lhes, inicialmente, a disponibilidade, dos participantes do processo educativo, em desenvolver trabalhos desse tipo, bem como os planos pedagógicos traçados para a implementação dos projetos.

4 RESULTADO DA PESQUISA REALIZADA NA FACULDADE APOIO UNIFASS

Por meio da pesquisa empírica realizada na Faculdade Apoio Unifass, buscou-se verificar qual a principal formação dos professores do curso de Direito, qual o método de ensino comumente utilizado pelos professores da instituição (se tradicional ou moderno), e, conseqüentemente, quais as técnicas que eles mais usam para produzir conhecimentos com seus alunos. A pesquisa permitiu observar, também, de que modo os professores costumam avaliar o aprendizado dos seus alunos e qual o conhecimento pedagógico/andragógico que dispõem para a elaboração de seus programas de ensino.

As entrevistas com a coordenação do curso de Direito e com a direção acadêmica da faculdade, revelou que ambos consideram de fundamental importância o investimento em curso de capacitação para a docência no ensino superior, pois entendem que esses cursos aprimoram as técnicas de ensino já utilizadas pelos professores, além de renovar os pensamentos educativos preconcebidos por eles ao longo dos seus anos de experiência docente.

Contudo, a implantação de cursos dessa natureza depende de investimento financeiro e, infelizmente, a direção geral ainda não conseguiu vislumbrar os ganhos que investimentos, como esse, podem proporcionar para a instituição. Apesar disso, já existem projetos em andamento, pensados e articulados pela direção acadêmica e pela coordenação do curso, com o intuito de proporcionar aos docentes uma formação continuada e oferecer aos discentes uma melhor qualidade de ensino na Faculdade Apoio Unifass.

Pretende-se, nesta seção, correlacionar os dados coletados por meio dos questionários, aplicados aos professores, e das entrevistas, realizadas com a Direção Acadêmica e a Coordenação do curso de Direito, buscando, com isso, promover questionamentos e reflexões entre os docentes, sobre o ensino que é ministrado e as possibilidades de melhorias para as práticas docentes existentes na Faculdade Apoio Unifass.

4.1 BREVE CARACTERIZAÇÃO DA IES

A Faculdade Apoio encontra-se em funcionamento desde o segundo semestre do ano de 2004, credenciada pela portaria do MEC nº 667, de 17 de março de 2004. Em 2010, o grupo paulista Unifass – Sistema de Ensino, adquiriu a Faculdade Apoio, inovando a filosofia de trabalho e de gestão acadêmica da Instituição, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e demais serviços prestados. A faculdade passou a se chamar, então, Faculdade Apoio Unifass.

A faculdade é composta por três cursos de graduação superior: Administração, Engenharia de Produção e Direito, que funcionam no turno noturno nas instalações do Colégio Apoio, localizado na Rua Praia de Itaparica, s/nº, Quadra 23 – Villas do Atlântico, Lauro de Freitas, Bahia. Sua estrutura física é composta por várias salas de aula, laboratório de informática e biblioteca, porém as salas carecem de adaptação para os alunos noturnos (adultos), tendo em vista que foram projetadas para atender ao público da Escola (crianças e adolescentes), principalmente no que se refere aos formatos e tamanhos das carteiras.

Possui um quadro de 96 funcionários, sendo que 22 deles fazem parte do corpo técnico-administrativo da instituição e 73 são professores da casa, distribuídos pelos três cursos, sendo 28 professores os que atuam no curso de Direito. Além disso, a faculdade dispõe de uma diretora acadêmica e um coordenador para cada curso, sendo que dois deles também atuam como professores.

Quanto ao perfil do seu corpo diretivo, tem-se que a diretora acadêmica possui graduação em Jornalismo e em Publicidade e Propaganda, é pós-graduada em Planejamento e Marketing em Turismo e em Projetos de Designe, além de mestrado em Gestão Integrada de Organizações. Trata-se de uma profissional com vasta experiência em gestão escolar, com uma história de 35 anos de sala de aula, tendo trabalhado 30 anos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Ajudou a montar a estrutura acadêmica de algumas IES, tais como as Faculdades Integradas Ipitanga (Unibahia) e a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e ingressou na Faculdade Apoio Unifass, em 02 de fevereiro de 2011, para organizar a estrutura acadêmica da instituição, permanecendo como diretora acadêmica até então.

Em suas atribuições constam as seguintes funções: coordenação de toda a parte acadêmica institucional, interação com o MEC, com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), com os coordenadores de curso, com a secretaria acadêmica, com a biblioteca, com o Núcleo de Atendimento ao Aluno (NAA) e, de acordo com o PPI, é substituta direta da diretoria geral, representando a faculdade sempre que necessário.

Como uma forma de atualizar seus conhecimentos, busca participar de cursos e seminários oferecidos pela Associação Baiana de Mantenedoras do Ensino Superior (ABAMES), eventos em que comparece representando a Faculdade Apoio Unifass, levando, sempre que possível, os coordenadores de curso, com o intuito de agregar conhecimento e investir na qualificação desses profissionais.

O curso de Direito, oferecido desde a inauguração da Faculdade Apoio (em 2004), é gerenciado por um novo coordenador desde 2012, sendo que o curso foi reconhecido em 2013, com o conceito 3 do Enade, pela Portaria do MEC n. 164, de 16 de abril de 2013, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 17 de abril de 2013.

O Coordenador do curso de Direito, além de bacharel em Direito, possui graduação de licenciatura em Música, é pós-graduado em Direito do Estado e Direito do Consumidor, é mestre em Direito das Famílias na Sociedade Contemporânea, e doutorando em Direito Civil pela Universidade de Buenos Aires, na Argentina.

Assumi a coordenação do curso de Direito no ano de 2012, mas já atua como professor da Faculdade Apoio Unifass há sete anos (desde 2008). As atribuições do seu cargo de coordenador são de ordem administrativa e de gestão, direcionadas à seleção, gestão e requalificação de professores, discussão de ementário, programação acadêmica de atividades complementares, gerenciamento de Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), criação de atividades de extensão e estrutura acadêmica interna de gestão do curso.

Para se manter atualizado no universo da educação de nível superior, o coordenador tem participado, eventualmente, de cursos de planejamento

educacional, capacitação didática, técnicas metodológicas, estruturação e elaboração de provas e processos de avaliações, e alguns cursos de metodologia do ensino, voltados para a aplicação no curso de Direito, pois entende que, nem tudo que se discute em Educação se aplica ao curso que coordena. Geralmente esses cursos são oferecidos por outras IES, tendo em vista que a Faculdade Apoio Unifass ainda não dispõe de investimento na formação continuada dos seus professores.

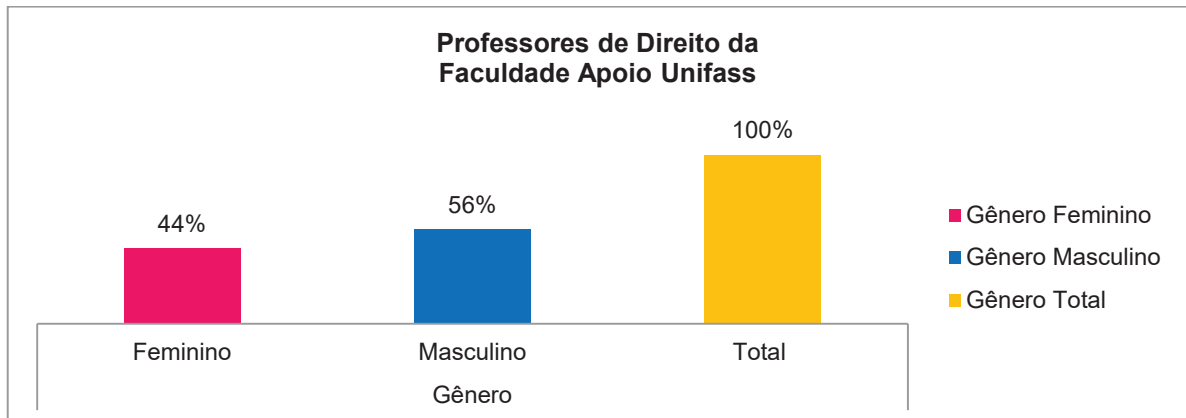
Além do cargo de coordenador, que compreende 20 horas das suas atividades semanais, exerce a função de professor na própria instituição, e em outras IES (dedicando-se, em média, 28 horas semanais à docência no ensino superior) e advoga nas áreas de Família, Direito da Criança e do Adolescente e Direito do Consumidor.

Em 2015.1 o número de matriculados na Faculdade Apoio Unifass no curso de Direito era de 423 alunos, distribuídos entre os 10 semestres existentes. Esses dados reforçam a preocupação inicial deste trabalho em verificar as práticas docentes dos professores do curso de Direito, uma vez que o futuro desses alunos, em regra, é ingressar nas diversas carreiras jurídicas e o desempenho profissional deles dependerá das competências – conhecimentos, habilidades e atitudes – desenvolvidas ao longo do curso de graduação.

4.2 CARACTERÍSTICAS DOS PROFESSORES DA FACULDADE APOIO UNIFASS

A estratégia inicial do estudo de caso realizado foi a abordagem da população docente da referida IES, com a aplicação dos questionários à todos os professores do curso de Direito, perfazendo uma amostragem não probabilística intencional, já que foram escolhidos apenas esses professores. Foram distribuídos questionários aos 27 professores do curso de Direito, composição atual dos que lecionam na Faculdade Apoio Unifass, com exceção do coordenador, sendo 12 professores do sexo feminino, o que corresponde ao percentual de 44% do total de professores, e 15 professores do sexo masculino, correspondente à 56% do total, conforme demonstrado na Figura 2.

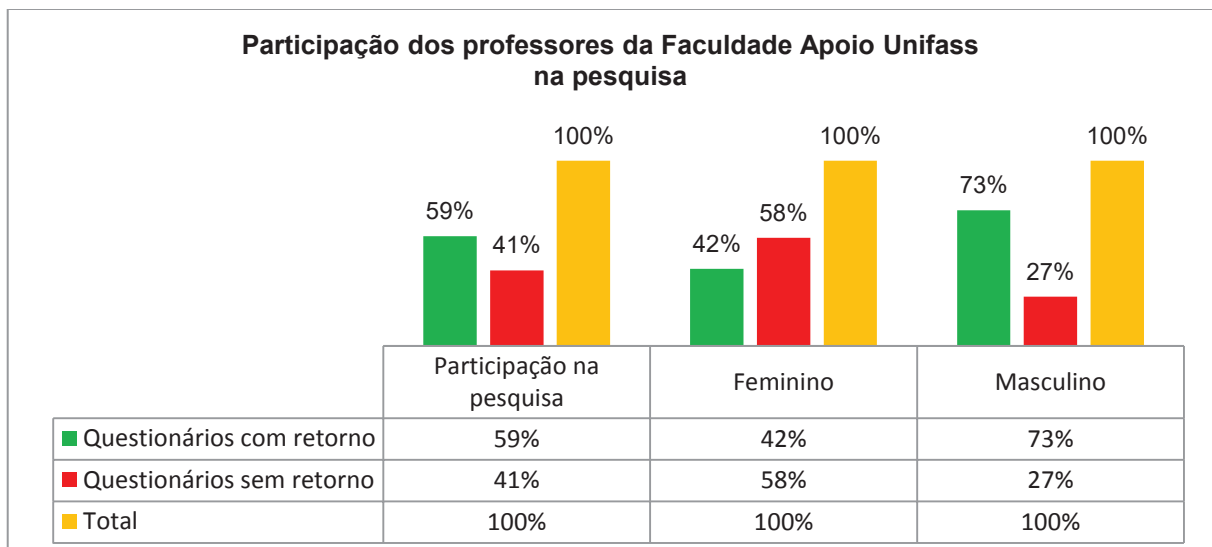
Figura 2 – Gráfico dos professores de Direito da Faculdade Apoio Unifass classificados por gênero



Fonte: pesquisa de campo

Dos 27 professores convidados a participarem da pesquisa, 16 aderiram ao movimento, o que representa um percentual de 59% do total de professores. Em relação ao gênero, pôde-se constatar que, do total de professores do sexo masculino, 73% aderiu à pesquisa, com o retorno dos questionários distribuídos, enquanto que, do total de professores do sexo feminino, 42% retornou os questionários, revelando, com isso, uma maior participação da comunidade masculina na pesquisa realizada, como pode ser observado na Figura 3, à seguir:

Figura 3 – Gráfico de participação dos professores da Faculdade Apoio Unifass na pesquisa

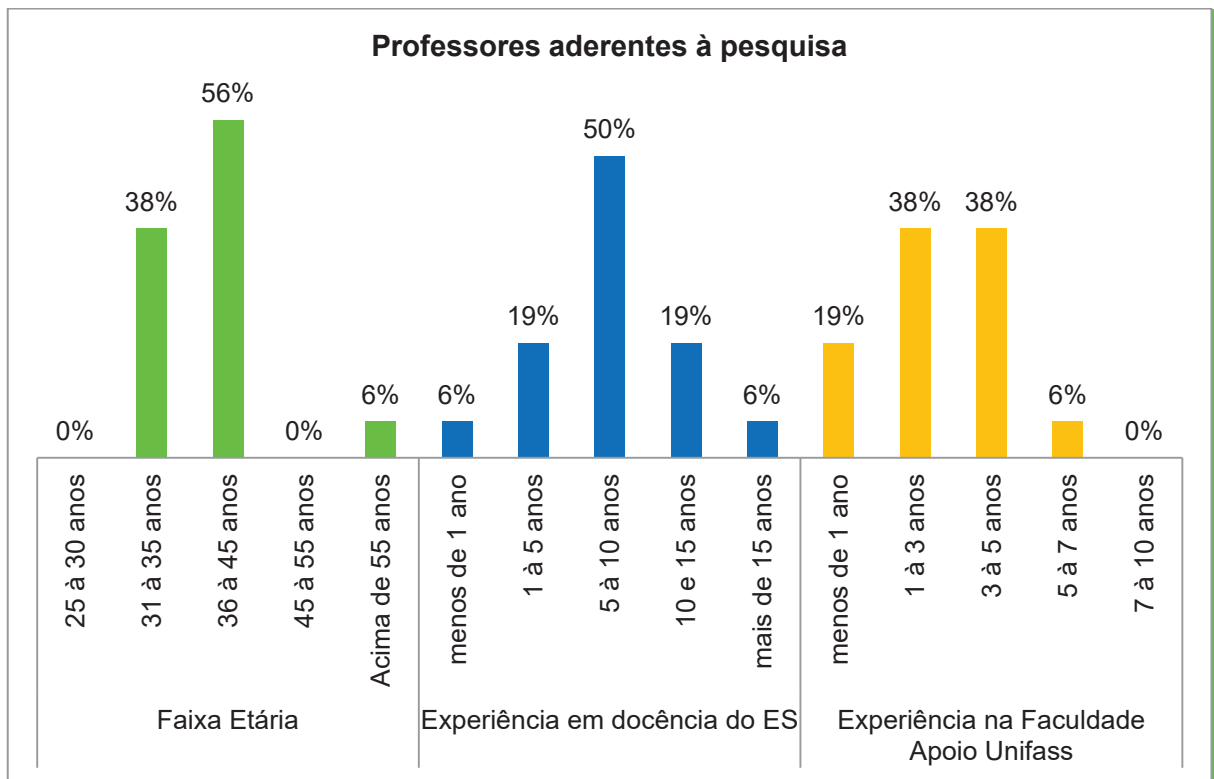


Fonte: pesquisa de campo

Dos professores que aderiram à pesquisa (masculino e feminino), pôde-se observar que a maioria deles (56%) possui uma faixa etária entre 36 e 45 anos, 50% possui

entre 5 e 10 anos de experiência no ensino superior e 38% faz parte do quadro de docentes da Faculdade Apoio Unifass pelo período de 1 à 3 anos ou de 3 à 5 anos, conforme dados apresentados no Gráfico 4.

Figura 4 – Gráfico dos professores aderentes à pesquisa, classificados por faixa etária, experiência em docência superior e experiência na IES



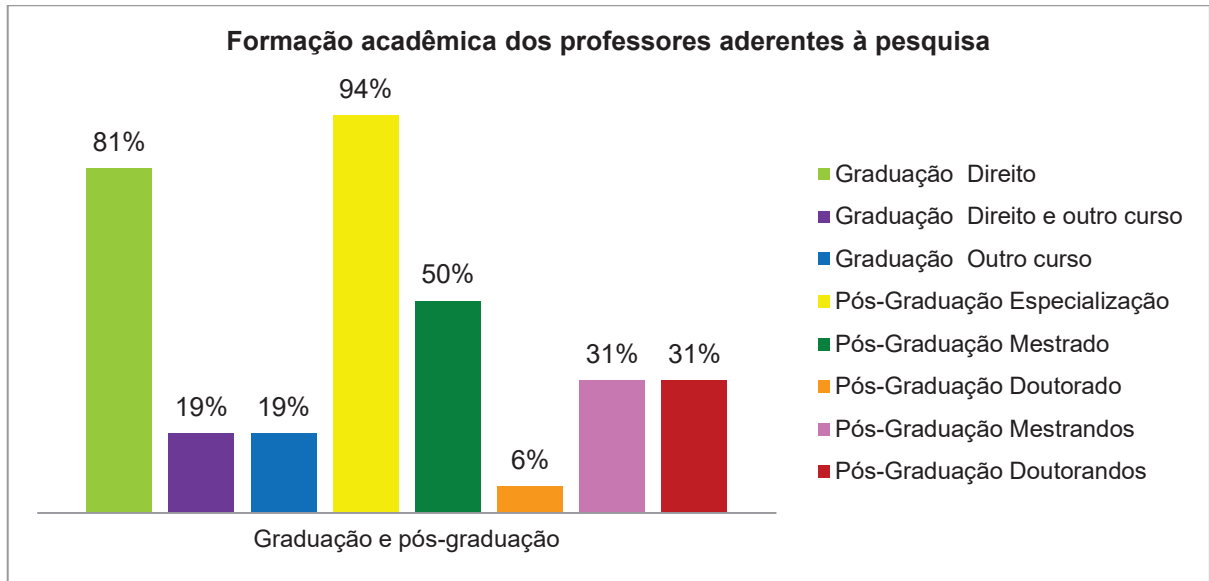
Fonte: pesquisa de campo

Por meio do resultado apresentado nos questionários aplicados aos professores, pôde-se estimar a característica do corpo docente da IES. Como era de se esperar, constatou-se que a maioria dos professores do curso de Direito na Faculdade Apoio Unifass possui graduação em Direito e uma especialização, pelo menos. Além disso, observou-se um percentual, acima da exigência legal, de mestres e doutores, bem como a existência de professores matriculados em cursos de mestrado e/ou doutorado.

De acordo com o demonstrado na Figura 5, dentre os professores aderentes à pesquisa, 81% são graduados em Direito, 19% além de graduado em direito, possui outra graduação e outros 19% refere-se ao percentual de professores que lecionam no curso de Direito, mas que possui graduação diversa. Quanto à formação em pós-

graduação, tem-se que 94% dos professores possui especialização, 50% são mestres e 6% são doutores. Além disso, com essa pesquisa, foi possível perceber que os professores do curso de Direito, dentre os que participaram, continuam investindo em sua formação, verificando-se um percentual de 31% dos professores matriculados em curso de mestrado e 31% matriculados em curso de doutorado.

Figura 5 – Gráfico de professores aderentes à pesquisa classificados por formação acadêmica



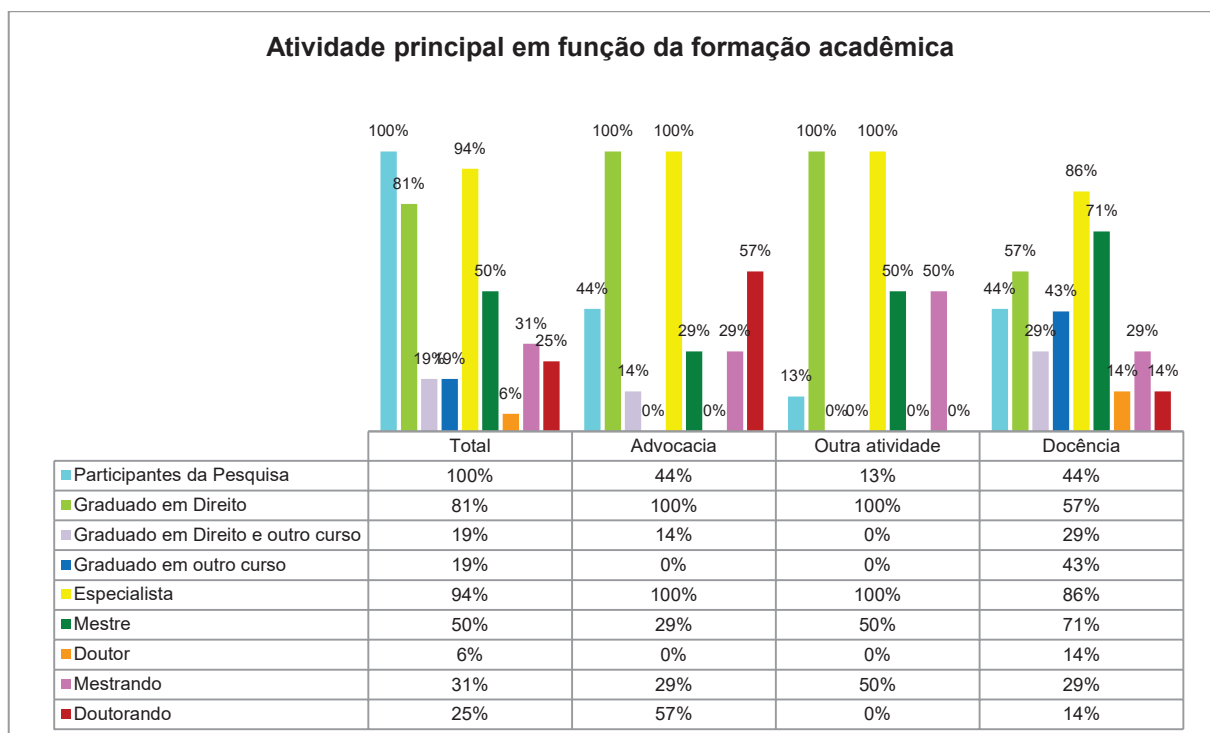
Fonte: pesquisa de campo

Em relação às atividades laborais que exercem, 44% dos professores participantes afirmou que a advocacia é a sua atividade principal, enquanto que 13% dedica-se, cotidianamente, a outras atividades. Quanto aos advogados professores, 100% deles são graduados em Direito e possuem especialização, e apenas 14% possui outra graduação além do bacharelado em Direito. No que tange à capacitação para a docência, tem-se que 29% desses professores são mestres, outros 29% encontram-se mestrando e 57%, matriculados em curso de doutorado.

Dos professores que exercem outras atividades, 100% é graduado em Direito e possui especialização, e no que tange à capacitação para a docência, 50% possui mestrado e 50% está mestrando. Ainda em relação a atividade principal exercida, a pesquisa revelou que 44% dos professores participantes tem a docência como ofício principal, dedicando, em média, 30 horas semanais ao ensino.

Do total de professores que exercem, primordialmente, a docência, 57% é graduado em Direito, 29% possui outra graduação além do bacharelado em Direito e 43% possui graduação em outra área. Foi possível verificar, também, que 86% desses professores possuem especialização, mas, além disso, para referendar sua condição docente, buscaram, ou estão buscando, realizar cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, tem-se que 71% possui mestrado, 14% doutorado, 29% está mestrando e 14%, doutorando. Tem-se na Figura 6 o resumo dessa análise.

Figura 6 – Gráfico da atividade principal exercida pelos professores participantes, em função da sua formação acadêmica



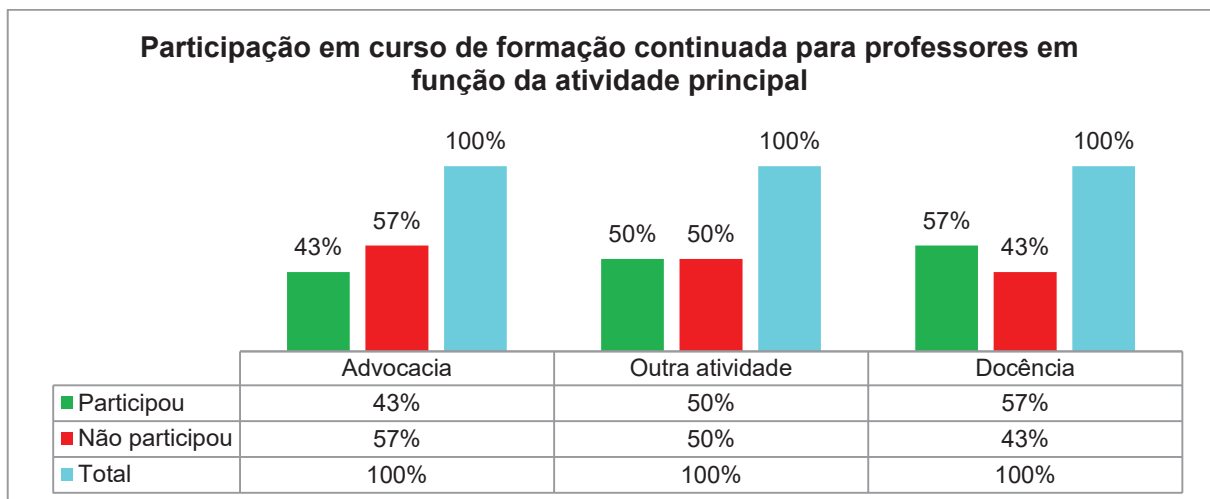
Fonte: pesquisa de campo

Entende-se que o curso de doutorado capacita muito mais para a pesquisa do que para o ensino. Sendo assim, observou-se que o percentual de professores que exercem a advocacia como atividade principal, inseridos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, é bem menor que o percentual de professores que exercem, primordialmente, a docência. Aqueles que exercem outras atividades também apresentam uma maior inserção em cursos de capacitação docente do que os professores do grupo de advogados.

Com relação à participação em cursos de formação continuada para professores, na Figura 7 é possível constatar que, dos professores essencialmente advogados, 43% já participou de cursos dessa natureza, sendo que, dos que não participaram, 50% são mestres. Dos professores que exercem outro tipo de atividade, 50% participou desses cursos, sendo que os outros 50% estão realizando curso de mestrado.

E finalmente, dos professores dedicados à docência, 57% deles, além da sua formação acadêmica em nível de pós-graduação, também participou de outros cursos voltados às práticas docentes. Os 43% que não participaram desse tipo de curso possuem pós-graduação em mestrado.

Figura 7 – Gráfico dos professores que participaram de cursos de formação continuada em função da sua formação acadêmica.



Fonte: pesquisa de campo

A partir dos dados apresentados, verifica-se que o grupo de professores dedicados à docência, indiscutivelmente, se apresenta focado no aprimoramento de suas competências docente, buscando participar, não só de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, como também de cursos de formação continuada.

Em entrevista realizada com a direção acadêmica e a coordenação do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass, no tocante à realização de cursos de formação continuada para professores, por parte da IES, tanto a direção quanto a coordenação afirmaram que, atualmente, a IES não dispõe de investimentos nesse

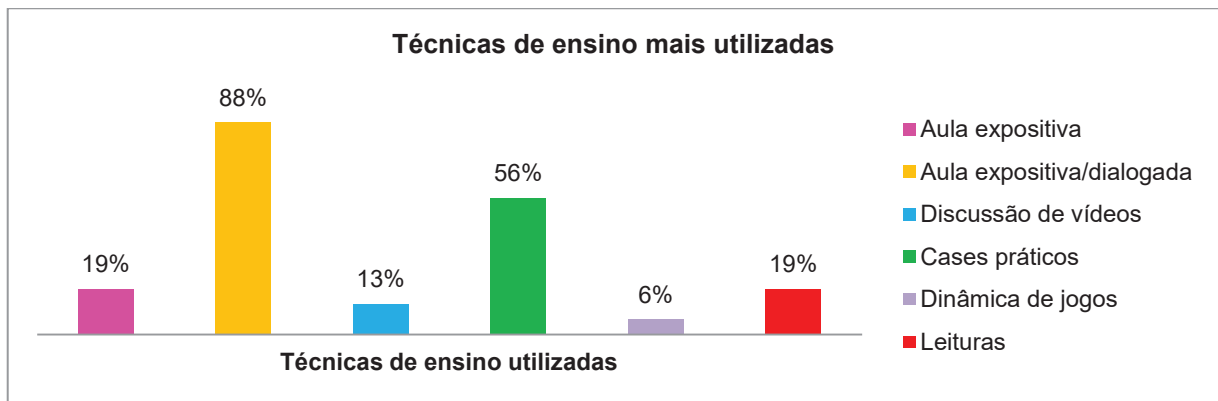
sentido, apesar de já estar organizando e estruturando alguns programas a serem implementados.

Como os parâmetros para a contratação de professor, segundo o coordenador do curso, são a didática em sala de aula, a metodologia de ensino, a prática, a experiência e a vivência profissionais, além da formação acadêmica, é possível inferir que, a capacitação para a docência, dos professores que participaram desta pesquisa, foi proporcionada por outras IES e sem investimentos por parte da faculdade pesquisada.

4.3 AS TÉCNICAS DE ENSINO E AVALIAÇÃO UTILIZADAS PELOS PROFESSORES DA IES

Tendo em vista que as técnicas de ensino utilizadas no processo ensino-aprendizagem buscam viabilizar o aprendizado do aluno, a pesquisa realizada com os professores de Direito da IES demonstrou que as duas técnicas mais utilizadas são a aula expositiva/dialogada (88%) e o uso de cases práticos (56%). Alguns professores utilizam a aula expositiva pura, como a principal técnica de ensino em suas aulas (19%), outros, utilizam a técnica da leitura (19%), e os que utilizam outras técnicas são uma minoria que, certamente, reconhece na forma de dar aula uma possibilidade criativa de inovar e construir os conhecimentos. Assim, na Figura 8 à seguir, fica elucidado o que se expõe.

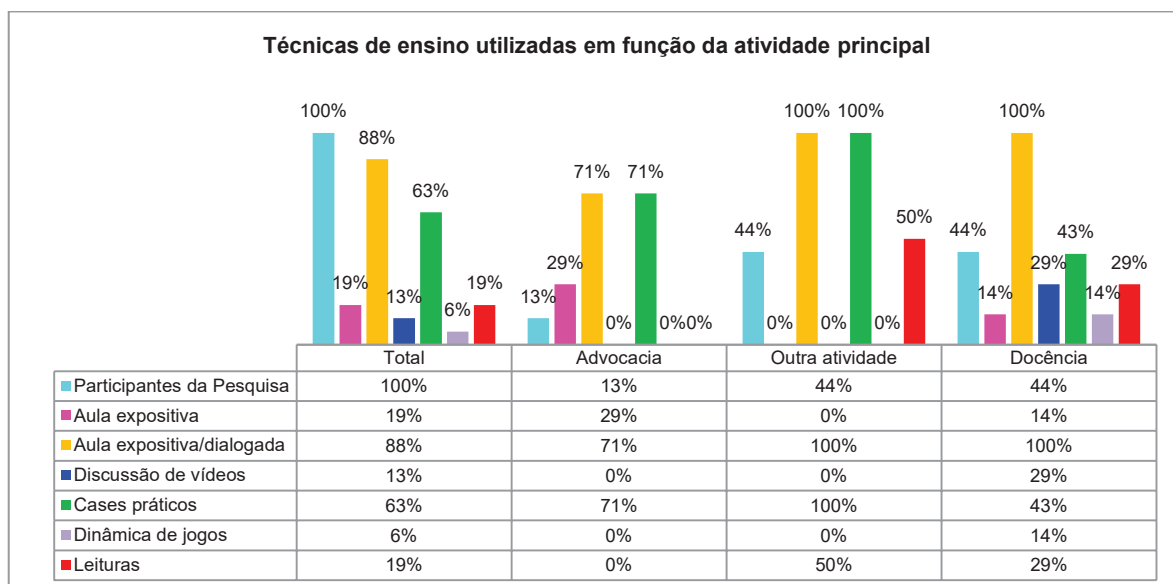
Figura 8 – Gráfico das técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores aderentes à pesquisa



Fonte: pesquisa de campo

Independente da atividade principal que os professores exercem em seu cotidiano, verificou-se nessa pesquisa que todos eles utilizam, basicamente, a aula expositiva/dialogada e os cases práticos como técnicas de ensino em suas aulas no curso de Direito. Contudo, percebeu-se que os professores que se dedicam prioritariamente à docência utilizam um úmero maior de técnicas, desenvolvendo, assim, todos os domínios do aprendizado – cognitivo, afetivo e psicomotor –, proporcionando à seus alunos a construção criativa do conhecimento. A Figura 9 revela esta análise.

Figura 9 – Gráfico das técnicas de ensino mais utilizadas pelos professores, em função da sua atividade principal.



Fonte: pesquisa de campo

Em relação aos recursos audiovisuais, 13% dos professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass não utiliza outros recursos além do quadro branco, a voz e a expressão corporal, enquanto que 13% utilizam vídeos, 38% utilizam o data show, e outros 38% utilizam tanto os vídeos quanto o data show para dinamizar suas aulas.

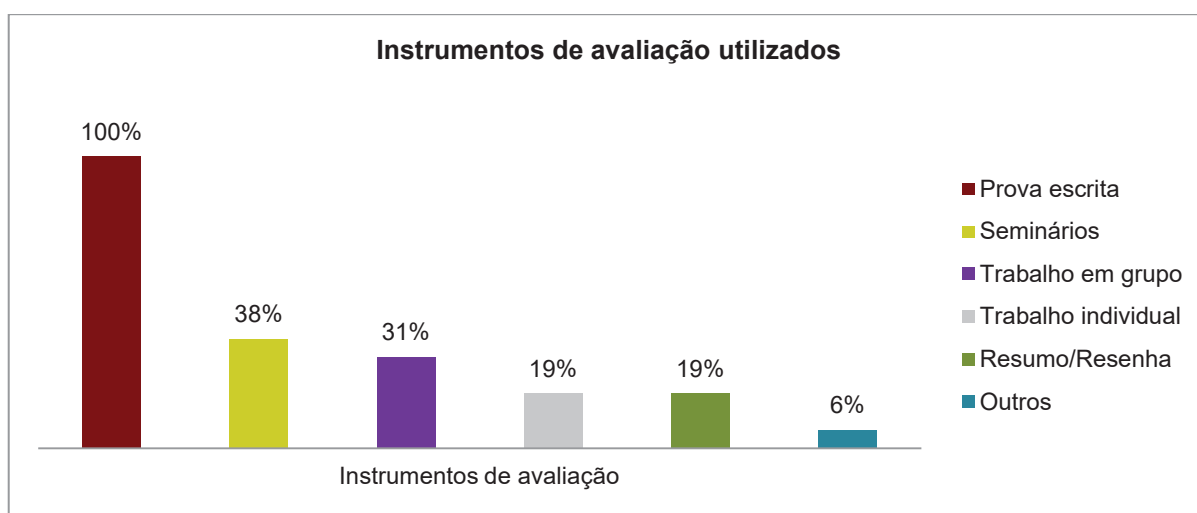
Na percepção do coordenador do curso de Direito, os recursos audiovisuais se tornam interessantes numa aula, quando é possível condensar o conteúdo teórico ao que se pretende apresentar com o recurso, de modo que o conteúdo não seja fragmentado. A diretora acadêmica é da mesma opinião, e afirma que, a depender de como o recurso audiovisual é utilizado, promove, sim, a melhoria do aprendizado

por parte do aluno. No entanto, acredita que outras dinâmicas, associadas ao uso desse tipo de recurso, são necessárias para proporcionar mais movimento à aula. A direção e a coordenação concordam que a IES não dispõe de equipamentos audiovisuais suficientes para atender a todos os professores, o que pôde ser constatado, também, nas respostas coletadas no questionário de pesquisa.

Quanto ao acesso a internet em sala de aula, a pesar de a diretora afirmar, em sua entrevista, que todas as salas dispõem de sinal wi-fi para uso do professor, todos os professores que participaram da pesquisa foram unânimes em responder que não há acesso disponível de internet nas salas de aula da IES.

No tocante à avaliação do aprendizado, tem-se que 100% dos professores utilizam a prova escrita como instrumento de avaliação, mas, além disso, utilizam outros instrumentos. 38% dos professores costuma avaliar o aprendizado por meio de seminários, 31% realiza trabalhos em grupo, 19% faz avaliação de trabalho individual, outros 19% verifica o aprendizado por meio de resumos e resenhas, além dos 6% que trabalham com atividade avaliativa diversa das citadas. Nesse sentido, tem-se a Figura 10, representativa.

Figura 10 – Gráfico dos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores aderentes à pesquisa



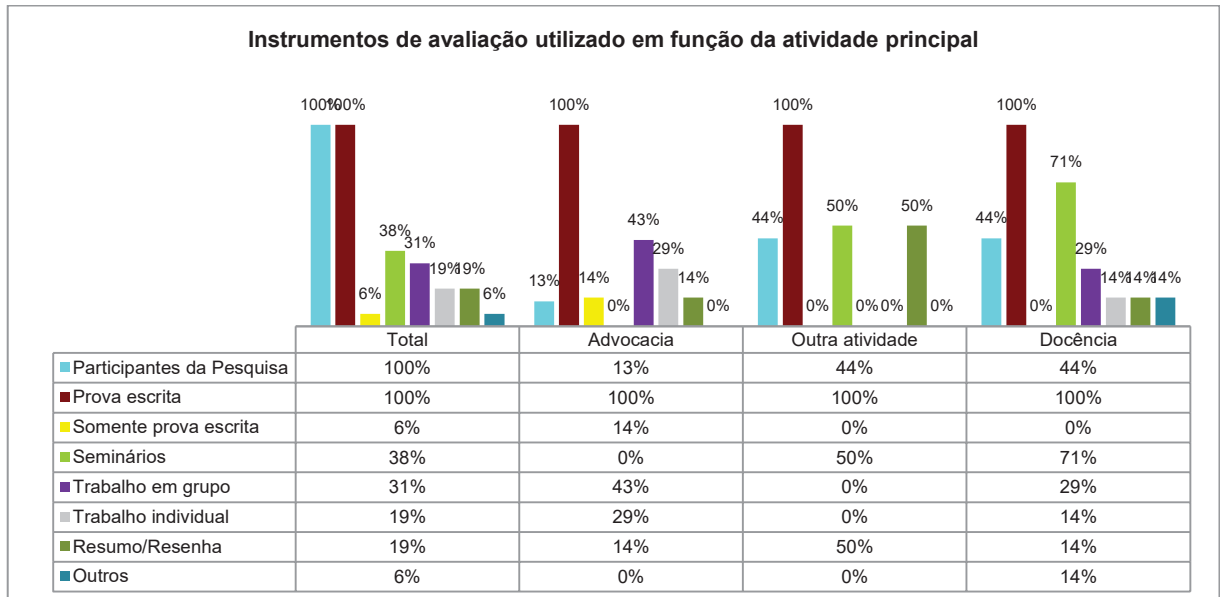
Fonte: pesquisa de campo

É possível constatar, inclusive em razão da entrevista realizada com a diretora e o coordenador, que a aplicação de prova escrita é uma característica institucional,

considerando que os alunos, inequivocamente, em algum momento de suas vidas profissionais, se depararão com avaliações dessa natureza. E no curso de Direito, especificamente, os egressos têm que enfrentar a prova da OAB, que mantém a mesma forma retrógrada de cobrar o conteúdo, sem nenhuma pretensão de ser inovadora. No mesmo modelo tradicional trazido pelo exame da Ordem, têm-se as provas de concurso público e o ENADE. Portanto, não há como fugir desse instrumento avaliativo que é a prova escrita.

Ademais, verifica-se que a maioria dos professores se dispõem a aplicar outro instrumento avaliativo, além da prova escrita. Em relação à formação acadêmica dos professores, observou-se que a realização de seminários, de um modo geral, é o segundo instrumento mais utilizado no processo de avaliação. Porém, no tocante ao grupo de advogados professores, estes preferem realizar, alternativamente, trabalhos em grupo, conforme constatado pela Figura 11.

Figura 11 – Gráfico dos instrumentos de avaliação mais utilizados pelos professores participantes, em função de sua atividade principal.



Fonte: pesquisa de campo

Nesta pesquisa, ficou verificado que a metodologia de ensino precisa dispor de técnicas e de procedimentos avaliativos capazes de refletir a realidade profissional na qual estarão inseridos os alunos, cabendo aos professores, coordenador de curso e direção acadêmica estar alinhados nas propostas de desenvolvimento das

competências do seu alunado, promovendo, assim, um ensino jurídico contextualizado com os fenômenos sociais vigentes.

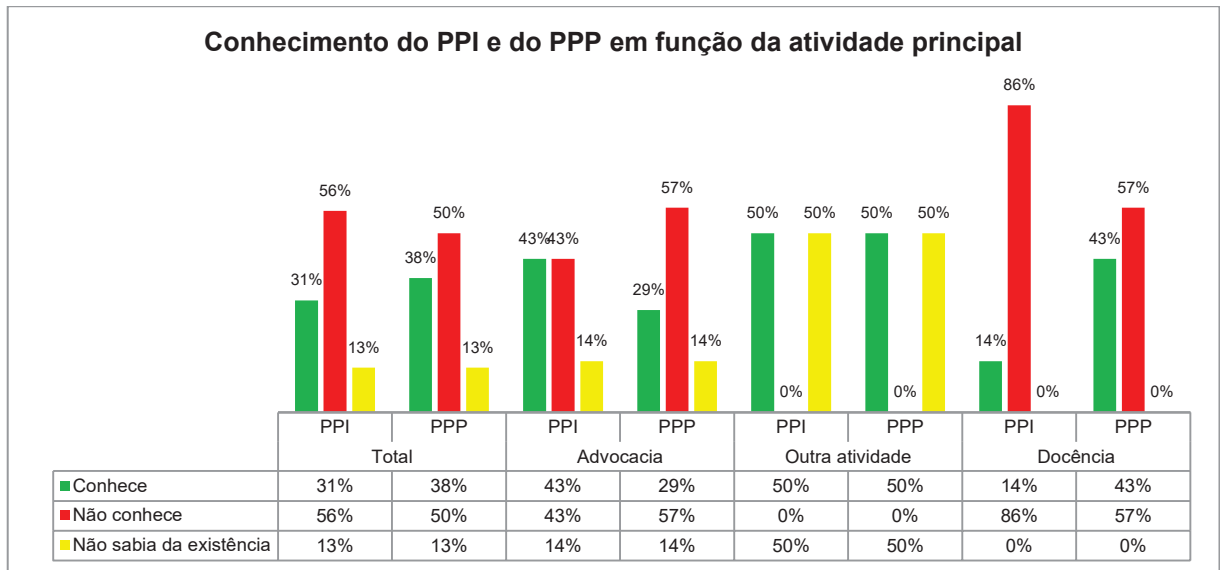
4.4 O COMPROMISSO DA IES COM O ENSINO JURÍDICO

Por meio dessa pesquisa, a partir da entrevista realizada com o coordenador do curso de Direito, foi possível verificar que o objetivo da Faculdade Apoio Unifass, com o ensino jurídico por ela oferecido, é formar pessoas capacitadas para serem inseridas efetivamente no mercado de trabalho, atuando, sobretudo, no cenário jurídico brasileiro. De acordo com a diretora acadêmica, o egresso que a IES pretende formar é um bacharel com uma visão multidisciplinar, e um profissional do direito humilde, leal, ético e humano.

Essas diretrizes devem estar previstas no PPI da IES e no PPP do curso de Direito. Com base na entrevista realizada com a diretora acadêmica, o PPI e o PPP são entregues, em *Compact Disc* (CD), a todos os professores, no momento da sua contratação, juntamente com o manual do professor e o manual do aluno, para que eles tenham conhecimento dos projetos e da política de ensino da IES. O professor que, por ventura, não recebeu o CD em sua contratação, pode solicitá-lo na reunião pedagógica, que acontece antes do início de cada semestre, ou ao coordenador do curso, a qualquer tempo. Tanto a direção acadêmica como a coordenação afirmou que o PPI e o PPP estão sendo revisados e reelaborados pelo NDE, que, inclusive, está atualizando a matriz curricular do curso de Direito e revisando os ementários.

Contudo, de acordo com os questionários recebidos dos professores que participaram da presente pesquisa, constatou-se que 31% conhece o PPI, 56% não o conhece e 13% nem sabia de sua existência. Já em relação ao PPP, é conhecido por 38% dos professores pesquisados, 50% não o conhece e 13% nem sabia de sua existência. Em função da atividade principal que exercem, ficou demonstrado que os professores que se dedicam à docência são os que mais desconhecem os projetos pedagógicos, tanto da instituição (86%) como do curso de Direito (57%). Essa análise está explicitada no Gráfico 12, que segue.

Figura 12 – Gráfico do conhecimento do PPI e do PPP pelos professores participantes, em função da sua atividade principal.



Fonte: pesquisa de campo

Pela coordenação do curso de Direito, foram organizados dois cursos de capacitação para os alunos, ainda não implementados, sendo um voltado para o ENADE e o outro voltado para a prova da OAB. Segundo o coordenador, o curso para o ENADE, com inauguração prevista para 2015.2, pretende conscientizar o aluno sobre a finalidade do exame e a repercussão da nota para sua carreira profissional, orientá-lo sobre o tipo de prova que será aplicada, bem como realizar revisões de conteúdos.

Quanto ao curso preparatório para o exame da OAB, a diretora afirma que já tem a aprovação da diretoria financeira da instituição para a sua implementação, devendo o curso ser ministrado aos alunos da casa, gratuitamente, porém ainda não há previsão para a inauguração. Nos dois últimos semestres, a IES obteve um percentual considerável de alunos aprovados no exame da OAB, sendo que, no último exame, um aluno da IES recebeu a maior nota da região metropolitana.

No que concerne à relação que a direção acadêmica e a coordenação do curso mantêm com os professores, numa perspectiva educacional, tem-se que, no início de cada semestre, são realizadas reuniões pedagógicas nas quais a diretora busca promover reflexões sobre as práticas docentes. Dessas reuniões, 19% dos professores nunca participaram.

Em reuniões entre a coordenação e os professores, discute-se as experiências de cada semestre e as possibilidades de melhoria, as experiências relacionadas às práticas do cotidiano (cumprimento de horário, de programa de aula e da ementa, além da relação professor-aluno) e os critérios de avaliação. Constatou-se que, dos professores participante na pesquisa, 44% deles nunca se reuniu com o coordenador.

Verificou-se, também, que 100% dos professores entendem ser necessária a sua participação em cursos de formação continuada, com o objetivo de melhorar a relação professor-aluno e favorecer o aprendizado, por meio da atualização dos seus conhecimentos e da reflexão da sua própria práxis docente. No entanto, 25% dos participantes declarou que não participaria de curso oferecido pela IES.

A diretora acadêmica informou que há um projeto para a implementação de um mini-curso de atuação docente, que encontra-se em análise, no qual serão abordados temas como: didática do ensino, metodologia do ensino e visão de compreensão do aluno. Enquanto cursos desse tipo não são oferecidos pela IES, a diretora acadêmica busca participar da formação de seus professores flexibilizando com eles seus horários de aula, como forma de incentivá-los a irem em busca de suas melhorias contínuas.

Segundo a diretora, projetos voltados para a capacitação do professor na inclusão de alunos com necessidades especiais também estão previstos, com o objetivo de ajudar o professor a identificar esses alunos e promover a interação deles com os demais, de modo que a aprendizagem seja alcançada por todos, indistintamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta monografia teve como objetivo principal verificar a relevância da formação acadêmica dos professores, voltada às práticas pedagógicas, no processo ensino-aprendizagem para o curso de graduação em Direito, com foco na prática docente dos professores da Faculdade Apoio Unifass.

Durante a pesquisa bibliográfica e documental, foram levantados alguns dados históricos que tentaram justificar a característica atual do ensino superior no Brasil, sobretudo do ensino jurídico, apontando a proliferação das IES no país como um fator relevante na qualidade do ensino prestado atualmente.

Devido ao crescimento desenfreado das IES, legislações foram constituídas, regulamentando a atuação dessas, e o sistema de avaliação institucional foi implementado, com o objetivo de avaliar a qualidade dos cursos oferecidos pelas IES e a prática docente dos seus professores, revelando, assim, a importância de se verificar a existência de competências pedagógicas no desempenho do professor, de modo que os resultados desse tipo de avaliação, juntamente com a IES, sejam positivos.

Por meio da diferenciação entre a licenciatura e o bacharelado, pretendeu-se referendar que, a formação da maioria dos docentes em Direito (bacharéis), não está voltada para a docência, tendo em vista que o bacharelado é um curso com características profissionalizante e tecnicista, enquanto que a licenciatura pretende capacitar para a prática do ensino, por meio de disciplinas pedagógicas inseridas em sua matriz curricular. Contudo, a licenciatura não está voltada para a formação de professores de nível superior, cabendo essa formação/capacitação aos cursos de pós-graduação *stricto sensu* – mestrado e doutorado.

Apesar da indicação legal para que a formação de professores de nível superior se dê, prioritariamente, em cursos de mestrado e doutorado, a exigência legal para a constituição do corpo docente de cada curso nas IES é de 1/3 de mestres e/ou doutores, sendo que, o estudo aqui realizado revelou que, tal artigo de lei deixa uma brecha para que as IES contratem professores sem a devida capacitação para

lecionar. Por outro lado, constatou-se que há uma fragilidade na formação desses mestres e/ou doutores para a docência, uma vez que a grade curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* está mais voltado para o desenvolvimento de pesquisas do que para o desenvolvimento de competências pedagógicas, deixando uma lacuna, também, na formação dos docentes que possuem tais títulos.

Para suprir essas lacunas, como opção de socorro, cursos de especialização, voltados para a metodologia e a didática do ensino superior, são oferecidos por várias IES, porém observou-se que muitos bacharéis optam por realizar especialização em uma área de atuação profissional específica, não levando em consideração à preparação para a docência, tendo em vista que, na maioria das vezes, esta não constituirá sua atividade principal.

Na abordagem sobre o ensino jurídico nas IES, foi possível verificar que a prática docente ainda está firmada no método tradicional, conhecido como método “bancário” de ensino, por meio do qual ao aluno, considerado como um simples objeto do processo ensino-aprendizagem, são transferidos os saberes do professor, “único” sujeito do processo, que tudo sabe. A pesquisa demonstra que, no processo educativo, o aluno também é sujeito da sua formação, sendo fundamental a sua participação ativa, ficando, assim, constatada a necessidade de se repensar as práticas docentes atualmente existentes no ensino superior e jurídico.

Por se tratar de um curso extremamente formal, quanto às práticas de ensino, a mudança não é uma solução fácil para os professores do curso de Direito, mas tem se mostrado cada vez mais necessária, devido às próprias exigências legais quanto à responsabilidade da IES em relação aos seus egressos e à função social da formação acadêmica desses alunos, enquanto cidadãos, inseridos numa realidade social. Assim, verificou-se que os PPI's e PPP's são ferramentas norteadoras importantes para a obtenção das metas institucionais, que devem estar atreladas às diretrizes curriculares do curso, que, no caso da graduação em Direito, são determinadas pela Resolução n. 09/2004.

A partir dos conceitos sobre ensino e aprendizagem no processo educativo, foi possível compreender as diferenças e a indissociabilidade existente entre os dois

conceitos, uma vez que, parafraseando Freire (2011, p. 25), aprende-se ao ensinar e ensina-se ao aprender. Considerando o aluno como parte integrante da sua própria formação e responsável pelos seus próprios saberes, foi trazido o conceito de andragogia, por meio do qual ficou explicitado que o adulto (público alvo do ensino superior) precisa de alguém que o oriente em seu aprendizado, e não que o ensine.

O adulto, devido a sua maturidade em relação às crianças, sabe o que quer, e, por essa razão, o aprendizado precisa ter significado para sua vida pessoal, social e profissional. Nesse sentido, explicitou-se a importância do professor perceber a necessidade de cada aluno, valorizando suas experiências de vida e dando um significado prático à cada aprendizagem.

A andragogia reflete a habilidade que o professor tem em lidar com diferentes saberes em sala de aula, promovendo, a interação entre esses saberes, num compartilhar de experiências. No entanto, verificou-se que o desenvolvimento desse tipo de competência no professor depende da sua predisposição em aprender a utilizar as ferramentas da educação. Mostrou-se, com isso, a importância de:

- a) assumir uma postura mediadora, entre os alunos e os saberes existentes e produzidos;
- b) planejar a aula para facilitar o seu trabalho de mediador;
- c) conhecer os domínios de aprendizado para poder orientar o aluno nesse processo ensino-aprendizagem;
- d) utilizar métodos mais modernos de ensino e técnicas de ensino mais dinâmicas para movimentar a aula e desenvolver as competências necessárias à formação acadêmica de seus alunos;
- e) utilizar instrumentos de avaliação que verifiquem, não apenas o nível de conhecimento do aluno, mas as habilidades e as atitudes desenvolvidas durante o processo ensino-aprendizagem, bem como o desempenho do professor como mediador desse processo, e;

f) utilizar a interdisciplinaridade e a prática jurídica como meios de integrar as disciplinas do curso e proporcionar ao aluno um saber global sobre o assunto.

Com esse estudo monográfico, identificou-se a interdisciplinaridade como uma forma de se alcançar o propósito do ensino, que, além da aprendizagem, está no desenvolvimento pleno do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme dispões a LDB (BRASIL, 1996).

Assim, considerando a obrigatoriedade da prática jurídica no curso de graduação em Direito, uma sugestão que pode ser viável, para a melhoria da qualidade do ensino na Faculdade Apoio Unifass, seria trabalhar, interdisciplinarmente, teoria e prática, de forma unificada entre os professores, não deixando essa responsabilidade apenas com os alunos, mas assumindo o compromisso de verdadeiros orientadores e mediadores do conhecimento.

Para a utilização do método e técnicas interdisciplinares, os professores precisam trabalhar em parceria uns com os outros, associando a sua disciplina a outras disciplinas, proporcionando, dessa forma, um aprendizado abrangente. Assim, verificou-se que os professores de Direito precisam buscar uma qualificação específica para o ensino, com o propósito de desenvolver competências pedagógicas que os auxiliem no aprendizado dos alunos e no trabalho interdisciplinar, de modo a agregar valores à sua disciplina e dar maior significado ao que é ensinado, buscando envolver, sempre que possível, teoria e prática.

Com o estudo de caso foi possível constatar que, entre os professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass, aqueles que exercem a docência como atividade principal são os que mais se envolvem em cursos de capacitação para a docência e de formação continuada, sendo eles, em sua maioria, mestres ou mestrandos, além de desenvolverem uma prática docente mais dinâmica e mais participativa com seus alunos, em relação aos demais professores, sobretudo os que exercem a advocacia. Contudo, essa formação/capacitação é uma iniciativa de cada professor, sem investimentos da IES pesquisada.

Verificou-se, também, que a Faculdade Apoio Unifass possui projetos para a implementação de cursos de formação continuada para professores, devendo por em prática esses projetos como uma forma de qualificar/requalificar o seu quadro docente, mas ainda não encontram-se em vigor. A IES, também, demonstrou atenção quanto à contratação de docentes para o curso de Direito, buscando os que metodológica e didaticamente pareçam capacitados, de modo que possam desenvolver satisfatoriamente o processo de ensino-aprendizagem no curso de graduação em Direito, buscando atingir a meta da IES, em relação ao egresso do curso, qual seja formar bacharéis humanizados, capacitados para exercerem a cidadania, conforme prevê a LDB, e profissionais éticos, comprometidos com a justiça, com a ordem e a decência jurídicas.

Dissertar sobre o tema desta monografia foi uma tarefa desafiadora, tendo em vista que não é comum encontrar, no curso de Direito, professores que tenham um olhar pedagógico sobre o seu próprio trabalho; mas na Faculdade Apoio Unifass isso foi possível. No que tange ao estudo de caso apresentado, o presente trabalho foi bem recepcionado pela maioria dos professores, porém muitos não participaram da pesquisa, impossibilitando, assim, a precisão dos dados interpretados e tabulados, tornando a pesquisa inconclusiva, apesar de representativa.

Espera-se, com este trabalho monográfico, que o corpo docente do curso de graduação em Direito da Faculdade Apoio Unifass possa refletir sua práxis e pensar sobre as próximas práticas. É indispensável lembrar que, ser professor de ensino superior é ser professor de adultos, e isso implica em um corpo discente dotado de experiências particulares, devendo o professor, diante disso, buscar realizar a mediação (e não a imposição) do seu saber com o saber dos seus alunos, num processo empático de constante troca de experiências. Sua prática deve estar voltada para a construção de um saber jurídico sólido e humanizado, a partir da parceria entre professor-aluno, professor-professor e aluno-aluno, com foco na transformação social, a qual deve começar dentro das IES, primordialmente dentro das salas de aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizangela Santos de. Estado da arte da má-formação didático-pedagógica e humanística dos professores como fator determinante da crise do ensino jurídico. O professor-advogado e o advogado-professor. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 17, n. 3321, 4 ago. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/22346/estado-da-arte-da-ma-formacao-didatico-pedagogica-e-humanistica-dos-professores-como-fator-determinante-da-crise-do-ensino-juridico>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

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

BELLAN, Zezina. **Andragogia em ação: como ensinar adultos sem se tornar maçante**. 4. ed. Santa Bárbara d'Oeste: Z3, 2010.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégia de ensino-aprendizagem**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto n. 5.773, de 09 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 22 jun. 2015.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L9394.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm>. Acesso em: 07 maio 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 out. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In: _____ (Coord.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo**. São Paulo: Thomson, 2003. p. 1-16.

FERRARI, Marcio. John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco. **Nova Escola**, São Paulo, [2013 ou 2014]. Disponível em:

<<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/john-dewey-428136.shtml>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da Língua Portuguesa**. 4. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

FOLHA DE SÃO PAULO. Qual a diferença entre licenciatura e bacharelado? Campinas, 09 nov. 2003. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u697159.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FOLHA ON LINE. Entenda as diferenças entre mestrado, doutorado e especialização. São Paulo, 05 fev. 2009. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/publifolha/ult10037u364496.shtml>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FORNARI, Luiz Antônio Pivoto. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de Direito sob uma perspectiva didático-pedagógica**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Direito)– Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/ensino%20juridico.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2013.

_____. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GUIMARÃES, Oziris. Educar é mais que um ofício, é uma vocação. **Gestão Universitária**, [S.l.], 22 jun. 2005. No prelo.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KIPPER, Fabrício Augusto. **Modelo de referência para o design de produto educacional considerando a base tecnológica da TV digital interativa**. 2013. 149 f. Dissertação (Mestrado em Design)– Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/85038>>. Acesso em: 06 jun. 2015.

KNOWLES, Malcon S.; HOLTON, Elwood F.; SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa**. 6. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

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

MASETTO, Marcos Tarciso; TAVARES, Cristina Zukowsky. Inovação e a Universidade. . In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do Direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 33-46.

MORETTO, Vasco Pedro. **Construtivismo**: a produção do conhecimento em aula. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MUNDO VESTIBULAR. Lato senso e stricto sensu: as diferenças entre os tipos de pós-graduação. [S.l.], 15 maio 2012. Disponível em: <<http://www.mundovestibular.com.br/articles/14969/1/Lato-Sensu-ou-Stricto-Sensu-as-diferencas-entre-os-tipos-de-pos-graduacao/Paacutegina1.html>>. Acesso em: 29 nov. 2014.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Porto Alegre: IESALC, 2002. p. 24-37. Disponível em: <<http://biblioteca.planejamento.gov.br/biblioteca-tematica-1/textos/educacao-cultura/texto-6-2013-a-educacao-superior-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

OSORIO, Augustín Requejo. **Educação permanente e educação de adultos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

PAGANI, Juliana Ferrari de Oliveira. A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação “stricto sensu”. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011. São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0264.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

PEDRA, Adriano Sant’ Ana. Grupos de Oposição. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012. p. XIII-XXXIV.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____ (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15-34.

PINTO, Flávia Aguiar Cabral Furtado. A formação pedagógica do docente em direito como importante ferramenta de aperfeiçoamento do ensino jurídico no Brasil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, ano 15, n. 102, jul. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11954&revista_caderno=13>. Acesso em: 06 dez. 2014.

POLITO, Reinaldo. **Oratória para advogados e estudantes de Direito**. São Paulo: Saraiva, 2013.

RIBEIRO, Maria Araújo Monteiro Cazenave. **Construção de um plano de formação para a equipa técnico-pedagógica**: a realidade do Centro de Novas Oportunidades

da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa. 2010. 157 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – Formação de Adultos)– Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2840/19/ulfp037529_tm_anexo16_A%20Andragogia%2c%20Nova%20Arte%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2015.

SANTOS, André Luiz Lopes dos. **Ensino jurídico**: uma abordagem político-educacional. Campinas: Edicamp, 2002.

SANTOS, Juliana Floriano. O ensino do Direito no Brasil e as alternativas para a melhoria de sua qualidade. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 16, n. 2751, 12 jan. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/imprimir/18251/o-ensino-do-direito-no-brasil-e-as-alternativas-para-a-melhoria-de-sua-qualidade>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

STEINHILBER, Jorge. Licenciatura e/ou bacharelado: opções de graduação para intervenção profissional. **Revista Educação Física**, Rio de Janeiro, ano 6, n. 19, p. 19-20, mar. 2006. Disponível em:

<<http://www.confef.org.br/extra/revistaef/show.asp?id=3613>>. Acesso em: 25 set. 2014.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3. ed. São Paulo: IBRASA, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: _____ (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papyrus, 2006. p. 13-34.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista realizada com a Diretora Acadêmica da Faculdade Apoio Unifass

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica em termos de graduação e pós-graduação?
3. Quanto tempo a senhora tem de experiência docente no ensino superior? E na Faculdade Apoio Unifass?
4. A senhora está como diretora da Faculdade Apoio Unifass há quanto tempo? Quais são as funções do seu cargo e como se deu a sua nomeação?
5. A senhora participou de algum curso de capacitação promovido ou incentivado pela faculdade para atuar como diretora da instituição?
6. Exceto cursos de pós-graduação, a senhora já participou de curso(s) de capacitação de professores específico(s) para a docência no ensino superior? Se sim, qual(is) e qual a data do mais recente?
7. Além de diretora, que outras atividades profissionais a senhora desenvolve? Quantas horas semanais são dedicadas apenas à direção da faculdade?
8. Qual o ano de criação do curso de Direito na instituição e como se deu a abertura do curso?
9. A Faculdade Apoio Unifass possui um departamento pedagógico, que verifique as necessidades dos cursos, professores e alunos quanto à melhoria do aprendizado?
10. Quais os parâmetros utilizados pela faculdade para a contratação de professores do curso de Direito? A seleção é realizada com o acompanhamento de algum profissional que avalie as características pedagógicas do candidato ou apenas é verificado o aspecto de conteúdo, por parte do Coordenador de Curso?
11. A senhora acredita que a formação continuada do professor é importante para a melhoria e qualidade do trabalho docente? Se sim, o que tem feito ou pretende fazer

para facilitar a capacitação dos professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass? Se não, explique o por quê.

12. Num programa de formação continuada de professores, qual(is) tema(s) a senhora considera mais relevante(s) para serem discutidos? Qual a periodicidade que considera adequada para a realização desses encontros formativos?

13. A senhora convoca periodicamente reuniões com o coordenador de curso e os professores para discutir as alternativas de dinamização do currículo de Direito em prol da aprendizagem do aluno e da sua formação para o exercício da cidadania? Se sim, com que frequência?

14. A senhora acredita que o uso de recursos audiovisuais promove a melhoria do aprendizado por parte dos alunos? Se sim, a Faculdade Apoio Unifass disponibiliza equipamentos suficientes para os professores?

15. Com a evolução tecnológica, como a senhora percebe os investimentos realizados pela Faculdade Apoio Unifass para aproximar os alunos da instituição e melhorar a interatividade? O website da faculdade fornece um acesso adaptável às necessidades dos alunos? Há sinal de wi-fi para os professores e alunos utilizarem em sala de aula?

16. A Faculdade Apoio Unifass possui um Projeto Pedagógico Institucional (PPI)? Se sim, esse PPI é do conhecimento de todos os professores do curso de Direito? De que forma lhes foi apresentado?

17. Em reunião com o coordenador do curso de Direito e os professores, são discutidas as práticas, os registros e os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados?

18. Quais são as metas da faculdade em relação ao índice de aprovação na OAB e à nota obtida pelos alunos no ENADE?

19. Qual o perfil do egresso que a Faculdade Apoio Unifass pretende formar em seu curso de Direito?

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista realizada com o Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass

1. Qual a sua idade?
2. Qual a sua formação acadêmica em termos de graduação e pós-graduação?
3. Quanto tempo você tem de experiência docente no ensino superior? E na Faculdade Apoio Unifass?
4. Você está como coordenador do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass há quanto tempo? Quais são as funções do seu cargo?
5. Você participou de algum curso de capacitação promovido ou incentivado pela faculdade para atuar como coordenador de curso?
6. Além da coordenação e da docência, que outras atividades profissionais você desenvolve? Quantas horas semanais são dedicadas apenas à docência jurídica?
7. Exceto cursos de pós-graduação, você já participou de curso(s) de capacitação de professores específico(s) para a docência no ensino superior? Se sim, qual(is) e qual a data do mais recente?
8. Você acredita que a formação continuada do professor é importante para a melhoria e qualidade do trabalho docente? Se sim, o que você tem feito ou pretende fazer para facilitar a capacitação dos professores do curso de Direito da faculdade? Se não, explique o por quê.
9. Como é realizada a contratação de professores do curso de Direito? São avaliadas as características pedagógicas do candidato ou apenas é verificado o aspecto de conteúdo?
10. Num programa de formação continuada de professores, qual(is) tema(s) você considera mais relevante(s) para serem discutidos? Qual a periodicidade que você considera adequada para a realização desses encontros formativos?

11. Você realiza reuniões com os professores para discutir o currículo do curso de Direito e as alternativas para dinamizá-lo em prol da aprendizagem do aluno e da sua formação para a cidadania? Se sim, com que frequência?
12. Você acha importante o uso de recursos audiovisuais nas aulas de Direito? Se sim, a Faculdade Apoio Unifass dispõe de equipamentos suficiente para os professores?
13. A Faculdade Apoio Unifass possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) para o curso de Direito? Se sim, esse PPP é do conhecimento de todos os professores do curso? De que forma lhes foi apresentado?
14. A faculdade incentiva a eleição de representantes de turma entre os alunos do curso de Direito? Se sim, com qual finalidade?
15. Você realiza reuniões entre representantes de turma e professores do curso de Direito? Se sim, com qual finalidade e com qual frequência?
16. Em reunião com os professores, são discutidas as práticas, os registros e os instrumentos de avaliação da aprendizagem utilizados?
17. Quais são as metas da faculdade em relação ao índice de aprovação na OAB e à nota obtida pelos alunos no ENADE?
18. Qual o perfil do egresso que a Faculdade Apoio Unifass pretende formar em seu curso de Direito?

APÊNDICE C – Questionário aplicado com os professores do curso de Direito da Faculdade Apoio Unifass

Prezado(a) Professor(a),

Esta pesquisa se refere a um trabalho acadêmico para a finalização de curso, elaborado pela acadêmica de Direito da Faculdade Apoio Unifass – **Suzana da Silva Freire Araujo** – sob a orientação do Professor Peter Barros.

A presente pesquisa tem por objetivo verificar em que medida a formação acadêmica voltada às práticas pedagógicas interfere no processo ensino-aprendizagem realizado pelos professores que atuam no curso de graduação em Direito da referida instituição.

Os dados são obtidos por meio de questionários não identificados, elaborados com questões objetivas e discursivas, sendo os resultados posteriormente tabulados.

1) Gênero:

1) Masculino 2) Feminino

2) Qual a sua idade?

1) Entre 25 e 30 anos 3) Entre 36 e 45 anos 5) Acima de 55 anos

2) Entre 31 e 35 anos 4) Entre 46 e 55 anos

3) Qual a sua 1ª formação acadêmica, em termos de graduação?

1) Direito 4) Pedagogia 7) Outra? Qual? _____

2) Administração 5) Economia

3) Biblioteconomia 6) História

4) Você tem uma 2ª graduação?

1) Sim. Qual? _____ 2) Não

5) Qual sua formação acadêmica, em termos de pós-graduação *lato sensu* – especialização ou MBA?

6) Qual sua formação acadêmica, em termo de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado)?

7) Qual sua formação acadêmica, em termo de pós-graduação *stricto sensu* (Doutorado)?

8) A docência é sua atividade principal?

- 1) Sim 2) Não

Se sim, quantas horas são dedicadas por semana? Se não, que outra(s) atividade(s) desenvolve e quanto tempo você dedica à docência?

9) Quanto tempo você tem de experiência como docente no ensino superior?

- 1) Menos de 1 ano 3) Entre 5 e 10 anos 5) Mais de 15 anos
 2) Entre 1 e 5 anos 4) Entre 10 e 15 anos

10) Há quanto tempo você leciona na Faculdade Apoio Unifass?

- 1) Menos de 1 ano 3) Entre 3 e 5 anos 5) Entre 7 e 10 anos
 2) Entre 1 e 3 anos 4) Entre 5 e 7 anos

11) Exceto cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e o tirocínio docente, qual(is) curso(s) voltado(s) para o aperfeiçoamento de sua atuação como professor(a) você já frequentou?

12) Do(s) curso(s) citado(s) anteriormente, qual foi a data do mais recente?

- 1) Em 2015.1 3) Em 2014.1 5) Em 2013.1
 2) Em 2014.2 4) Em 2013.2 6) Antes de 2013

13) Você conhece o conteúdo do Projeto Político Institucional (PPI) da Faculdade Apoio Unifass? E do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Direito?

- 1) Sim PPI, sim PPP. 3) Não PPI, sim PPP. 5) Não sabia da existência desses projetos.
 2) Sim PPI, não PPP. 4) Não PPI, não PPP.

14) Com que frequência você participa de ações promovidas pela faculdade que envolvem o planejamento, a gestão de sala de aula, a avaliação de aprendizagem e/ou encontros formativos?

- 1) Antes do início de cada semestre 3) Três vezes por semestre
 2) Duas vezes por semestre 4) Quatro ou mais vezes por semestre
 5) Nunca participei

15) Com que frequência você participa de reuniões com os representantes de turma do curso de Direito da faculdade?

- 1) Antes do início de cada semestre 3) Três vezes por semestre
 2) Duas vezes por semestre 4) Quatro ou mais vezes por semestre
 5) Nunca participei

16) Você conhece o perfil do egresso que a Faculdade Apoio Unifass pretende formar em seu curso de Direito?

- 1) Sim 2) Não

Se sim, qual é? _____

17) A Coordenação do Curso de Direito da faculdade se reúne com você para discutir sobre o cumprimento do currículo e alternativas para dinamizá-lo em prol da melhoria da aprendizagem do aluno?

1) Sim 2) Não

18) A faculdade já ministrou algum(ns) curso(s) voltado(s) para o aperfeiçoamento de sua atuação como professor(a)?

1) Sim 2) Não

Se sim, qual(is)? _____

19) Indique a 1ª e a 2ª metodologias de ensino que você utiliza com mais frequência em sala de aula (marque 1 e 2):

1) Aula expositiva 3) Discussão de vídeos 5) Dinâmica de Jogos

2) Aula expositiva/dialogada 4) Cases práticos 6) Leitura

Outra(s). Qual(is)? _____

20) Além do quadro branco, quais são o 1º e o 2º recursos audiovisuais que você utiliza com mais frequência em suas aulas (marque 1 e 2)?

1) Vídeo 3) Flip chart 5) Outro? Qual? _____

2) Data show 4) Transparências

21) Marque, entre 1 e 5 (sendo 1 Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente), se a faculdade disponibiliza recursos audiovisuais em quantidade suficiente para as necessidades dos docentes do curso de Direito.

1 2 3 4 5

22) Marque, entre 1 e 5 (sendo 1 Discordo Totalmente e 5 Concordo Totalmente) se a instituição disponibiliza o uso de internet em sala de aula pelo professor.

1 2 3 4 5

23) Entre 1 e 5, sendo 1 menos importante e 5 mais importante, que grau você atribui à utilização de práticas pedagógicas alternativas para dinamizar sua aula no curso de Direito?

1 2 3 4 5

24) Você acredita que a formação continuada do professor é importante para a melhoria e qualidade do seu trabalho?

1) Sim 2) Não

Por quê? _____

25) Você participaria de um curso de capacitação de professores promovido e/ou incentivado pela faculdade?

1) Sim 2) Não

26) Dos temas apresentados abaixo, quais você escolheria para serem discutidos num programa de formação continuada de professores? Enumere o 1º, o 2º e o 3º mais importantes (marque 1, 2 e 3):

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1) Metodologias de ensino inovadoras | <input type="checkbox"/> 4) Avaliação de aprendizagem | <input type="checkbox"/> 7) Elaboração de aulas em formato digital |
| <input type="checkbox"/> 2) Oratória em sala de aula | <input type="checkbox"/> 5) Avaliação externa (Enade, visita MEC) | <input type="checkbox"/> 8) Atividades práticas para dinamizar o aprendizado da disciplina |
| <input type="checkbox"/> 3) Tecnologias educacionais em sala de aula | <input type="checkbox"/> 6) Oficina de elaboração de questões | <input type="checkbox"/> 9) Atendimento Educacional Especializado para pessoas com deficiência |

Outro. Qual? _____

27) Qual a periodicidade que você sugere para esses encontros formativos?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1) Mensalmente | <input type="checkbox"/> 3) Trimestralmente |
| <input type="checkbox"/> 2) Bimestralmente | <input type="checkbox"/> 4) Semestralmente |

28) Quais são o 1º e o 2º principais instrumentos de avaliação que você utiliza em sala de aula (marque 1 e 2)?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> 1) Prova escrita | <input type="checkbox"/> 3) Trabalho em grupo | <input type="checkbox"/> 5) Resumos/resenhas |
| <input type="checkbox"/> 2) Seminários | <input type="checkbox"/> 4) Trabalho individual | <input type="checkbox"/> 6) Outro? Qual? _____ |

29) As práticas, registros e instrumentos da avaliação da aprendizagem são discutidos entre professores, coordenação do curso e diretoria da faculdade?

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> 1) Sim | <input type="checkbox"/> 2) Não | <input type="checkbox"/> 3) Raramente |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|

30) A faculdade tem suas próprias metas relativas aos indicadores educacionais, construídas coletivamente, como o índice de aprovação na OAB e/ou a nota obtida pelos alunos no Enade?

- | | | |
|---------------------------------|---------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> 1) Sim | <input type="checkbox"/> 2) Não | <input type="checkbox"/> 3) Não tenho conhecimento sobre isso |
|---------------------------------|---------------------------------|---|