

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO AO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO:
um caminho para práticas educativas inovadoras

Tese de Doutorado

Ana Cláudia Collaço de Mello

Florianópolis

2003

Universidade Federal de Santa Catarina

Programa de Pós-graduação em

Engenharia de Produção

APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO AO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO:

um caminho para práticas educativas inovadoras

Ana Cláudia Collaço de Mello

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Engenharia de Produção.

Florianópolis

2003

Ana Cláudia Collaço de Mello

APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO AO DOCENTE DO CURSO DE DIREITO:
um caminho para práticas educativas inovadoras

Esta tese foi julgada e aprovada para a obtenção do título de Doutor em Engenharia de Produção no Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 29 de setembro de 2003.

Prof. Dr. Edson Pacheco Paladini
Coordenador do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Neri dos Santos, Dr. Ing.
Orientador

Prof. César Luiz Pasold, Dr.

Prof. Rubens Araújo de Oliveira, Dr.

Profa. Graziela Dias Alperstedt, Dra.

Profa. Dilma Beatriz Rocha Juliano, Dra.

Prof. César Amorim Krieger, Dr.

A Rafael de Mello, meu marido, com a minha gratidão e o meu reconhecimento por seu indispensável e incansável apoio para a realização deste trabalho; pelos momentos compartilhados, alicerçados no amor e na amizade.

A Flávio Roberto Collaço, meu pai, e a Vânia Collaço, minha mãe, por ensinarem que somente o estudo e o trabalho me permitiriam alçar o vôo da liberdade.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Neri dos Santos, pelo incentivo constante, pela disponibilidade em me orientar e pela excelência de suas aulas.

À Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, pela oportunidade que me proporcionou de aprofundar meus estudos.

A Neiva Gasparetto, em nome dos demais servidores, pelo atendimento prestado na Secretaria do curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção.

A Maria Tereza Piacentini, minha mestra, e a Sueli Duarte Aragão por dividirem comigo a angústia da revisão e as incertezas de nossa língua pátria.

A Diva Marília Flemming e Elisa Flemming Luz, pelos ensinamentos e pela luta em comum.

A Gabriel Henrique Collaço, Raquel de Mello, Patricia Fontanella, Andrea Maria Limongi Pasold Búrigo, Michelle Denise Durieux Destri, Dilsa Mondardo, Rafael Peteffi da Silva, Rosângela Tremel, Maria do Rosário, por acreditarem no magistério.

A Dirceu de Mello e Maria Madalena de Mello, pelas orações, pelo apoio, pelo carinho e pela amizade.

Em especial:

A Deus, por permitir que eu superasse todas as dificuldades e vencesse mais uma etapa da vida acadêmica; por me dar saúde para continuar a caminhada.

A Flávio Roberto Collaço, meu pai, pelas críticas pertinentes e severas aos meus escritos; pelas pesquisas jurídicas que contribuíram para a realização deste trabalho; por ter me despertado para as letras e acreditado que um dia eu seria doutora.

A Vânia Collaço, minha mãe, por suas palavras sempre sábias e confortantes e por auxiliar, com seus préstimos, as minhas conquistas.

A Rafael de Mello, meu marido, por ter abdicado horas de seu trabalho em favor do meu; pelo incentivo nos momentos difíceis; por construirmos juntos o nosso amanhã.

"A revolução das competências só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente."

Philippe Perrenoud

RESUMO

MELLO, Ana Cláudia Collaço de. Apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito: um caminho para práticas educativas inovadoras. Florianópolis, 2003, f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2003.

Esta tese tem por objetivo apresentar o modelo de apoio didático-pedagógico ao docente do curso de Direito implementado na Universidade do Sul de Santa Catarina - Unidade de Ensino Colégio Catarinense para auxiliar na inovação de práticas educativas. Para realização da pesquisa, utilizou-se o método indutivo e a técnica da pesquisa-ação, na qual o pesquisador desempenha papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Após a etapa de observação do universo em estudo, foi sugerido o plano de ação para os problemas identificados no processo ensino-aprendizagem e iniciou-se o trabalho, em parceria com a Coordenação do Curso, de apoio didático-pedagógico aos docentes. Constatou-se que, embora detentores de conteúdo jurídico inquestionável, os docentes do curso de Direito apresentavam carências didáticas e dúvidas no tocante à aplicação de novas formas de ensinar. Além disso, poucos eram os interessados em questões pedagógicas. As ações desenvolvidas ao longo de três anos foram determinantes para a formação do referencial do corpo docente daquela unidade de ensino. O engajamento e a participação expressiva dos docentes nas atividades elaboradas para o aperfeiçoamento didático; o seu comprometimento com a instituição; as práticas educativas por eles adotadas em sala de aula mostraram que o apoio didático-pedagógico contribuiu decisivamente para a formação dos docentes e para o exercício do magistério. A oportunidade de expansão do apoio didático-pedagógico prestado aos docentes do curso de Direito a outras unidades de ensino consolida-se como resultado significativo deste estudo.

Palavras-chave: ensino jurídico; apoio didático-pedagógico; didática na educação superior; práticas educativas inovadoras; formação docente.

ABSTRACT

MELLO, Ana Cláudia Collaço de. A didactic-pedagogical support model to the Law school professor: a pathway for innovative educational practices. Florianópolis, 2003, f. Dissertation (Doctorate in Production Engineering) – Post-graduation Program in Production Engineering, UFSC, 2003.

The objective of this dissertation is to present the model of didactic-pedagogical support to the Law school professors implemented in the University of the South of Santa Catarina – Colégio Catarinense Unit – designed to assist in the innovation of their educational practices. The inductive method and the research-action technique, in which the researcher has an active role in the discussion of the nature of the observed facts, were used to carry out this research. After the observation stage of the study, a plan of actions was suggested to diminish the problems identified in the teaching-learning process and, in association with the course coordination, the didactic-pedagogical support model to the professors was instantiated. It was verified that, even though the professors at the Law school possessed unquestioned legal knowledge, they presented didactic problems and doubts in relation to new ways of teaching. Moreover, few of them were interested in pedagogical issues. The actions, which were developed during three years, were essential in the formation of the faculty members of that educational unit. The engagement and expressive participation of the professors in the activities designed for didactic improvement; their commitment to the institution; and the educational practices they have adopted in the classroom show that the didactic-pedagogical support model contributed decisively to the formation of the professors and their teaching practice. The possibility of applying the didactic-pedagogical support model given to the Law professors to other units of the university corroborates the significance of the results obtained in this study.

Keywords: juridical education; didactic-pedagogical support model; didactics in higher education; innovative educational practices; professor formation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
1.1	A Escolha do Tema.....	11
1.2	Relevância, Originalidade e Ineditismo da Pesquisa.....	14
1.2.1	Relevância.....	14
1.2.2	Originalidade.....	16
1.2.3	Ineditismo.....	18
1.3	Formulação do Problema.....	18
1.4	Objetivos.....	20
1.4.1	Objetivo Institucional.....	20
1.4.2	Objetivos Investigatórios.....	20
1.4.2.1	Objetivo geral.....	20
1.4.2.2	Objetivos específicos.....	21
1.5	A Universidade do Sul de Santa Catarina e o Curso de Direito.....	21
1.6	Estrutura da Tese.....	22
2	ALICERCE TEÓRICO.....	24
2.1	O Construtivismo e o Processo Ensino-Aprendizagem.....	25
2.2	O Desafio da Interdisciplinaridade.....	29
2.3	Interatividade e Aprendizagem Cooperativa.....	38
2.4	Educação Continuada do Professor Universitário e Inovação da	

	Prática Pedagógica.....	41
2.5	As Competências do Professor do Século XXI.....	44
3	BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL.....	49
3.1	Os Marcos Históricos e as Mudanças do Curso de Direito.....	49
3.1.1	O Império.....	49
3.1.2	A República.....	51
3.1.3	Textos Legais e Curso de Direito.....	52
3.1.4	A Realidade Didático-pedagógica do Curso de Direito.....	56
4	METODOLOGIA.....	61
4.1	Caracterização Básica.....	61
4.2	Hipóteses.....	67
4.3	Variáveis.....	68
4.4	As Etapas da Pesquisa-Ação.....	70
4.4.1	Fase Exploratória.....	70
4.4.2	Seminário.....	73
4.4.3	Seleção da Amostra.....	76
4.4.4	Coleta, Análise e Interpretação de Dados.....	77
4.4.5	Elaboração do Plano de Ação e Divulgação dos Resultados.....	79
5	O DESAFIO DO NOVO NO CURSO DE DIREITO.....	89
5.1	O Planejamento das Aulas.....	91
5.2	O Uso de Recurso Didático.....	101

5.3	A Criação de Técnicas de Ensino.....	106
5.4	Exemplo de Interdisciplinaridade no Curso de Direito.....	115
5.5	Avaliação da Aprendizagem.....	118
6	CONCLUSÃO.....	123
	REFERÊNCIAS.....	127
	APÊNDICES.....	140
	Apêndice A – Folha de anotação de entrevistas e de depoimentos.....	141
	Apêndice B – Modelo de questionário aplicado com acadêmicos e com docentes.....	143
	Apêndice C – Seqüência de assuntos tratados com docentes nos encontros de apoio didático-pedagógico.....	146
	Apêndice D – Folha de anotação do acompanhamento de docentes nos horários de apoio didático-pedagógico.....	148
	Apêndice E – Modelo de diário de campo.....	150
	ANEXOS.....	152
	Anexo A – Modelo de avaliação docente do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense da UNISUL, aplicada com os discentes.....	153
	Anexo B – Grade curricular do curso de Direito da UNISUL.....	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 A Escolha do Tema

No limiar de novo século, acompanham-se as transformações da sociedade com velocidade e intensidade sem precedentes na história. A educação superior é responsável por descobertas e estudos, principalmente no âmbito da pesquisa científica, de novas formas de relações entre os homens e deles com a tecnologia na era do conhecimento. A educação a distância evoluiu, do estudo em papel impresso via correio, passou-se à comunicação entre docente e acadêmico por intermédio da rede mundial de computadores, de teleconferências, de videoconferências.

Entretanto, as inovações educacionais ainda não se disseminaram em alguns cursos de graduação de instituições de educação superior. Curso de tradição, formal, o Direito tem-se revelado bastante resistente a mudanças didático-pedagógicas. Em sua maioria, os docentes não são profissionais formados para o magistério; são bacharéis em Direito, juízes, promotores, procuradores, advogados que decidiram ministrar aulas. E suas práticas educativas estão baseadas nos modelos daqueles que lhes ensinaram, ou seja, aulas expositivas, às vezes dialogadas.

A técnica de aula expositivo-dialogada deve ser empregada, porém não pode ser única. Se as tecnologias fazem parte do dia-a-dia do operador jurídico e auxiliam no processo ensino-aprendizagem, espera-se que estejam também

presentes nas salas de aula do curso de Direito. Aliás, os acadêmicos as requerem, o que será mostrado neste relatório de pesquisa com os dados das entrevistas em capítulo posterior. Muitos deles são egressos do ensino médio e em suas escolas, por exemplo, o computador fazia parte da sala de aula. Às vezes, acontece de o docente, por não estar preparado para sê-lo, não ter idéia de como uma transparência bem elaborada pode ajudá-lo na apresentação do conteúdo da disciplina ministrada e facilitar a aprendizagem do acadêmico.

Consultando a literatura e a rede mundial de computadores, observa-se a escassez de publicações relativas ao exercício da docência baseada na aplicação das novas tecnologias no referido curso. Encontram-se livros e artigos sobre didática no ensino superior, mas poucos tratam das particularidades do curso de Direito ou das adaptações de técnicas de ensino para que sejam adotadas pelos docentes sem experiência no magistério. Apesar de essas produções apresentarem diversos exemplos de planos de aula, os docentes que não estudaram pedagogia ou licenciaturas, em sua maioria, desconhecem as concepções pedagógicas e, por não estarem familiarizados com técnicas e recursos de ensino, encontram dificuldade em elaborar seqüências didáticas¹.

Os cursos de capacitação, oferecidos por instituições de ensino superior aos docentes, também não têm conseguido alcançar o objetivo de prepará-los para atuar em sala de aula. A Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL serve de exemplo. Ao ser contratado, recomenda-se ao docente realizar curso de capacitação. Nota-se, com a avaliação institucional², que,

¹ Conjunto de atividades previstas no plano de ensino de disciplinas e desenvolvidas em sala de aula para aprendizagem de conteúdo.

² A UNISUL realiza, no mínimo, uma avaliação institucional por ano. Os dados não podem ser divulgados. Entretanto, foi permitido à pesquisadora a participação em reuniões com

embora tenham participado do curso de capacitação, muitos deles ainda são considerados inaptos para ministrar aula, de acordo com a avaliação discente.

As disciplinas dedicadas à formação didático-pedagógica e metodológica da modalidade formação para o magistério superior dos cursos de pós-graduação em nível de especialização, ainda que com carga horária extensa, obedecendo à exigência do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina³, introduzem o futuro docente na arte de ensinar, mas não têm garantido que ele realize com sucesso essa arte.

Serve como indicador de desempenho insuficiente do corpo docente no curso de Direito o resultado de aprovação dos acadêmicos no Exame Nacional de Avaliação de Cursos do Ministério da Educação (Provão do MEC) e o percentual de aprovação dos candidatos no Exame de Ordem da Ordem dos Advogados do Brasil - Seccional Santa Catarina (OAB/SC). Ora, se o corpo docente estivesse preocupado com o processo ensino-aprendizagem provavelmente adotaria didática diferenciada para que os aprovados superassem os conceitos C e D no Provão do MEC e o índice médio de 20% no Exame de Ordem da OAB/SC.⁴ Outro atestado da incapacidade das faculdades de Direito prepararem operadores para o mercado de trabalho é a oferta de cursos de preparação para concurso. O egresso da faculdade procura a Escola da Magistratura, a Escola do Ministério Público, a Escola Superior de Advocacia; quando não, ainda aluno, faz cursinho oferecido pela própria faculdade (JUNQUEIRA, 1999).

Coordenadores do Curso de Direito da instituição em que foram avaliados os critérios de análise e lidos os resultados individuais da didática adotada por docentes.

³ As Resoluções nºs 27/97, 15/2000 e 01/2001- CEE estabelecem para os cursos de especialização 90h/a dedicadas à formação didático-pedagógica e metodológica.

⁴ Índice dos acadêmicos e de egressos do curso de Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL.

Com o entendimento de que é preciso adotar novas práticas educativas no curso de Direito para que se cumpra com eficácia e eficiência o exercício do conhecimento em sala de aula e, para isso, estudos a respeito são necessários, escolheu-se o tema "didática no Curso de Direito" para esta tese de doutorado.

A delimitação do tema é a seguinte: investigar o desempenho didático dos docentes no curso de Direito da Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense e propor soluções para as deficiências identificadas a partir da implementação do apoio didático-pedagógico ao docente, propiciando a adoção de práticas educativas inovadoras.

1.2 Relevância, Originalidade e Ineditismo da Pesquisa

1.2.1 Relevância

O trabalho individual e coletivo de apoio didático-pedagógico de docentes do curso de Direito da UNISUL torna-se relevante para que, conhecendo técnicas e recursos de ensino, eles possam modificar sua atuação em sala de aula, criando seqüências didáticas fundamentadas nos princípios da interdisciplinaridade e empregando os recursos proporcionados pela evolução da tecnologia.

Esse apoio permitirá inicialmente aos docentes com pouca experiência no magistério superior adaptarem-se à nova terminologia educacional e à

elaboração de planos de ensino e de aulas implementando o uso de novas tecnologias. Além de contribuir para que entendam a ministração de aulas como um momento de pensar em assunto específico do Direito, mas não dissociado dos outros conteúdos curriculares, nem da prática profissional. Há que se ter em mente que os conteúdos das disciplinas estão intimamente relacionados e que é responsabilidade do docente estabelecer as conexões entre elas, a fim de que o acadêmico possa obter uma visão holística e humanística⁵ em seu campo do saber.

Apesar de a Coordenação Geral do Curso de Direito da UNISUL promover reuniões de discussão a respeito de práticas educativas inovadoras, a adoção de novas formas de ministrar conteúdo ainda se restringe a número inexpressivo de docentes.

Por isso, a pesquisa que se pretende realizar mostra-se relevante, fazendo disseminar no corpo docente do curso de Direito da UNISUL a atitude de ser interativo, de aplicador da interdisciplinaridade e de usuário das novas tecnologias em sala de aula.

A preocupação com postura inovadora do docente da UNISUL se justifica por ser o processo ensino-aprendizagem dinâmico, mutável, exigindo de seus agentes (aluno, professor e instituição de ensino) a atualização freqüente para que o tornem realmente eficiente, gerando conhecimento.

Sob esse prisma, considera-se que o docente do curso de Direito tem o papel de fortalecer o acadêmico para lidar com os desafios demandados tanto pelo exercício da profissão quanto pela vida pessoal e social. Conseguir conciliar

⁵ Entenda-se como visão holística e humanística a visão globalizada, a visão do homem, com valores morais, preparado para o futuro e para formação do espírito humano pela cultura literária ou científica.

em sala de aula o saber, o fazer, o porquê fazer, o como fazer e ainda mostrar que essa conciliação se deve aos seus anos de leitura, reflexão, ao senso crítico e à sua atuação profissional e à sua experiência de vida é o desafio do docente. O seu exemplo servirá de lição.⁶

Gilberto Dimenstein (1999, p. 135) é incisivo:

Está morta, embora muitos não saibam, a escola que prepara para testes. Do trabalhador, espera-se não só agudez técnica, esperam-se intuição, flexibilidade, criatividade, capacidade de trabalhar em conjunto, inteligência para tratar com as emoções, preparo para se atualizar permanentemente. São ingredientes que municiam o indivíduo para que ele possa lidar com os conflitos, e nada têm a ver com a repetição mecânica de dados, o domínio do computador.

[...] A educação para a cidadania - é uma das pontes seguras para fazer a passagem por cima do abismo entre o saber e o fazer, preparando o jovem para as demandas contemporâneas.

Não só pelo estímulo à ética, à solidariedade, ao respeito, mas à capacidade de absorver, criticar, contextualizar o que está em volta, lidar com a força do imediato. O papel do educador é fortalecer o indivíduo para lidar com os desafios. [sic]

A afirmação de Junqueira (1999, p. 39) é esclarecedora: "Todas as reformas do ensino atacam os conteúdos, quando talvez seja mais importante atacar a forma pela qual o conhecimento é transmitido em sala de aula."

Nesse sentido, a pesquisadora se lança ao desafio de acompanhar docentes extraclasse, apresentar-lhes técnicas e recursos de ensino, fundamentá-los sobre interatividade, interdisciplinaridade e representações significativas e incutir neles o repensar da educação.

⁶ Parodiando Mário de Andrade em "O Movimento Modernista", publicado na revista Aspectos da

1.2.2 Originalidade

A originalidade da pesquisa que se pretende realizar está na interpretação da realidade de uma instituição de ensino superior, mais precisamente de uma de suas unidades de ensino, no tocante às práticas educativas utilizadas pelos docentes do curso de Direito da UNISUL. Pretende-se mostrar que é possível implementar o novo em um curso de ensino tradicional, contribuindo para a construção do conhecimento em sala de aula.

A proposta metodológica para se obter entendimento mais completo da realidade também contribui para a originalidade da pesquisa.

Eco (1996, p. 2) esclarece o termo "original" em tese de doutorado expondo que:

[...] constitui um trabalho *original* de pesquisa, com o qual o candidato deve demonstrar ser um estudioso capaz de fazer avançar a disciplina a que se dedica.

[...] Porque se trata efetivamente de pesquisa *original*, onde é necessário conhecer a fundo o quanto foi dito sobre o mesmo argumento pelos demais estudiosos. Sobretudo, é necessário "descobrir" algo que ainda não foi dito por eles. Quando se fala em "descoberta", em especial no campo humanista, não cogitamos de invenções revolucionárias como a descoberta da fissão do átomo, a teoria da relatividade ou uma vacina contra o câncer: podem ser descobertas mais modestas, considerando-se resultado "científico" até mesmo uma maneira nova de ler e entender um texto clássico, a identificação de um manuscrito que lança nova luz sobre a biografia de um autor, uma reorganização e releitura de estudos precedentes que conduzem à maturação e sistematização das idéias que se encontravam dispersas em outros textos. Em qualquer caso, o estudioso deve produzir um trabalho que, teoricamente, os outros estudiosos do ramo não deveriam ignorar, porquanto diz algo de novo sobre o assunto. [Grifo no original.]

Seguindo esse raciocínio, Moraes (1985, p. 7) observa que alcançar a originalidade está a cada dia mais difícil, em virtude do crescimento da pesquisa científica. Entretanto, diz que "uma saída para minimizar o problema é aceitar a originalidade na interpretação nova de fatos antigos."

É inquestionável que a educação superior requer mudanças e muitos estudos estão sendo realizados na busca de soluções para os problemas que ora se apresentam. Pensa-se então no diferencial desta pesquisa e ele está exatamente na forma com que se buscou solucionar problemas didáticos no curso de Direito da UNISUL.

1.2.3 Ineditismo

O presente trabalho pode ser considerado inédito quando se observa a proposta metodológica para sua elaboração. Contribui para o ineditismo a escolha do universo para realizar a pesquisa e o modelo de apoio didático-pedagógico que se pretende lançar para que os docentes das outras instituições de ensino possam estruturar e organizar o curso de Direito de modo a atender aos parâmetros didáticos de práticas inovadoras, criativas e que exigem a educação continuada do docente.

1.3 Formulação do Problema

Para que os docentes do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense adotassem práticas educativas inovadoras em sala de aula, suprindo carências diático-pedagógicas, investigou-se o seguinte problema de pesquisa:

A implementação de apoio didático-pedagógico contribuirá para solucionar as deficiências didático-pedagógicas apresentadas pelos docentes do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense?

Na fase de análise do tema para a pesquisa da tese de doutorado, foram colhidas informações do meio acadêmico a respeito da prática docente no curso de Direito, as quais foram determinantes para que se lançasse o tema proposto para este estudo.

Foram reiteradas as reclamações dos discentes e das coordenações do curso de Direito no tocante à falta de didática de significativo número de docentes.

Essas primeiras informações foram colhidas em mais de uma instituição de ensino superior do Estado de Santa Catarina, nas quais a pesquisadora teve a oportunidade de acompanhar a instalação do curso de Direito.

Após análise do cenário das instituições de ensino superior que ofereciam o curso de Direito na Grande Florianópolis, decidiu-se desenvolver a pesquisa especificamente na Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL,

por estar o curso de Direito, em 1999, em fase de instalação, com 50 acadêmicos e 5 docentes, sendo que 4 destes apresentavam problemas didáticos.

Identificadas as falhas didáticas mais comuns na análise prévia, observou-se que elas se repetiam no curso recém-instalado. Já tendo assistido a uma série de atitudes impróprias por parte de alguns dirigentes e coordenadores de curso de Direito de instituições de ensino superior e à letargia de outros, resolveu-se buscar a ação com docentes que estavam ministrando aulas na primeira fase do curso de Direito, com o intuito de vencer os obstáculos de origem didático-pedagógica. Pensou-se que, se o curso estava iniciando e os vícios e as dificuldades da docência fossem rechaçados desde o começo, haveria, pelo menos, melhores perspectivas de êxito no desempenho do corpo docente.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Institucional

Produzir Tese para a obtenção do Título de Doutora em Engenharia de Produção.

1.4.2 Objetivos Investigatórios

1.4.2.1 Objetivo geral

A pesquisa que se pretende realizar tem por objetivo geral apresentar um modelo de apoio didático aos docentes do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense, contribuindo para a qualidade da educação superior e para a adoção de práticas educativas inovadoras.

1.4.2.2 Objetivos específicos

Tendo em vista o problema de pesquisa proposto no item 1.3, pretende-se especificamente:

- a) analisar as práticas educativas adotadas pelos docentes do curso de Direito;
- b) determinar as atitudes didáticas que comprometem o processo ensino-aprendizagem no curso de Direito;
- c) promover adaptações de técnicas de ensino para o curso de Direito;
- d) apresentar exemplos de práticas educativas inovadoras, interdisciplinares e interativas aos docentes do curso de Direito;
- e) acompanhar o docente do curso de Direito na elaboração de seqüências didáticas;
- f) implementar o apoio didático-pedagógico no curso de Direito.

1.5 A Universidade do Sul de Santa Catarina e o Curso de Direito

A Fundação Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL é uma instituição criada por lei municipal, com sede no Município de Tubarão e personalidade jurídica de direito privado. Foi reconhecida como Universidade pela Portaria MEC nº 28, de 27 de janeiro de 1989.

Seu primeiro curso de graduação em Direito teve o projeto aprovado pelo Parecer nº 231, de 7 de outubro de 1980, do Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina, foi instalado em agosto de 1985 na cidade de Tubarão, mediante autorização concedida pelo Decreto Presidencial nº 91.263, de 22 de junho de 1985, e veio a ser reconhecido pela Portaria MEC nº 029/89, de 27 de janeiro de 1989.

Com o correr dos anos, a universidade transformou-se em *multicampi*, tendo instalado o curso de Direito também no *campus* de Araranguá (1992) e no da Grande Florianópolis, em Palhoça (1996). Em 1999, a UNISUL passou a oferecer o curso de graduação em Direito na Unidade Colégio Catarinense, em Florianópolis, com 50 vagas para o período noturno, nas habilitações Direito Social e Direito Empresarial. Hoje o curso conta com aproximadamente 450 acadêmicos regularmente matriculados.

1.6 Estrutura da Tese

Esta tese encontra-se estruturada em seis capítulos, após os quais estão as fontes bibliográficas, os apêndices e os anexos pertinentes ao assunto em estudo.

O capítulo Alicerce Teórico apresenta a revisão da literatura sobre a qual a pesquisa está embasada.

Reservou-se ao capítulo 3 um breve histórico do curso de Direito no Brasil, reforçando que as modificações de ordem legal ou institucional têm descurado da formação didático-pedagógica do docente no ensino jurídico.

A metodologia da pesquisa está explicitada no capítulo 4, com todas as etapas da pesquisa-ação.

No capítulo 5, intitulado O Desafio do Novo no Curso de Direito, apresentam-se as ação empreendidas na pesquisa com a implementação do apoio didático-pedagógico aos docentes do curso de Direita da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense e de seus resultados.

Por fim, são apresentadas as conclusões da pesquisa realizada e as recomendações para novos estudos.

2 ALICERCE TEÓRICO

Neste capítulo, são apresentadas as concepções pedagógicas e o aporte teórico que permearam a construção desta tese de doutorado.

Saliente-se que, na técnica pesquisa-ação, escolhida para a realização do estudo e exposta no capítulo seguinte, a fundamentação teórica não existe como uma etapa isolada, ela serve para apoiar as idéias que surgem no desenvolvimento da investigação. Entretanto, considerou-se adequado explicitar, ainda que em breve relato, o alicerce teórico com a citação dos autores que defendem a idéia de que o docente da educação superior necessita acompanhar as transformações sociais e tecnológicas e buscar novas formas de ensinar para validar sua atuação no magistério.

Em Fazenda (1994, p. 129), encontra-se o acalento para realizar a fundamentação teórica que se pretende:

Em nossas andanças pelo mundo das teses e dissertações, temos visto dois tipos de teses:

Teses com frases pesadas, cheias de notas de rodapé, crivadas de citações que parecem "colchas de retalhos" e teses em que o pesquisador lê os autores - lê o seu referencial -, imerge profundamente nesse referencial e, em seguida, consegue sair desse referencial, produzir o texto que é seu, que é próprio, onde ele se coloca por inteiro.

São teses em que, às vezes, a poesia se mescla com a prosa e onde se alteram as teorias do conhecimento científico com as coisas do senso comum. Nesse processo, a construção do conhecimento se faz na sua totalidade, na sua proposta mais plena, na sua interdisciplinaridade.

2.1 O Construtivismo e o Processo Ensino-Aprendizagem

As duas palavras que formam a expressão ensino-aprendizagem não podem ser separadas, pois estão nessa unidade composta contemplando um significado mais amplo do que transmitir e receber conhecimento; querem expressar o quanto são indissociáveis os papéis exercidos pelo educador e pelo educando no processo de ensinar-aprender. É como se não existisse um sem o outro para se concretizar. O processo ensino-aprendizagem somente ocorre quando a tarefa de ensinar se constrói com o exercício de aprender.

Daí a importância de o docente conhecer idéias pedagógicas para poder construir a sua prática educativa.

A era do conhecimento impõe ao profissional da educação significativas mudanças, tanto na sua forma de agir quanto nos recursos utilizados em sala de aula para o processo ensino-aprendizagem.

Essa nova postura do profissional da educação exige também um repensar de suas concepções pedagógicas, ou seja, que bagagem teórica é necessária para realizar com competência o exercício do conhecimento em sala de aula?

Construtivismo parece a resposta mais acertada. Entende-se o construtivismo não como modismo (o conjunto de métodos ou a liberdade total do educando), mas sim como uma teoria epistemológica em que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, ele se constrói na interação do sujeito com o objeto. Quando o sujeito interage, ele produz sua capacidade de conhecer e também o próprio conhecimento. Daí a teoria piagetiana ser chamada de

construtivismo. "O conhecimento surge da ação" enuncia Piaget (1973, p. 26). O que se espera do educador hoje é sua ação diante da diversidade de informações, métodos, técnicas, recursos, proporcionada pelo advento da informática, por exemplo, em sala de aula e da nova relação que se estabelece entre educador e educando a partir da educação a distância.

Perrenoud (2001, p. 89) complementa:

Em uma abordagem construtivista, aprender consiste em uma modificação durável de esquemas cognitivos do indivíduo a partir de suas interações com o meio. Essa forma de ler a aprendizagem destaca a importância de estruturas de partida no aprendizado, isto é, esquemas de ação, saberes, representações e teorias do repertório de condutas disponíveis com as quais o professor "chega" à formação.

Acredita-se que o educador com fundamentação construtivista poderá criar, produzir e inclusive avaliar os recursos para serem aplicados no processo ensino-aprendizagem.

Hoje, no Brasil e em toda a América Latina, o termo construtivismo é resultado de uma elaboração das diferentes concepções pedagógicas que compartilham da seguinte significação para o termo: aprendemos com processos elaborativos pessoais e singulares (ANTONI ZABALA, 1998).

O pedagogo espanhol Antoni Zabala (1998, p. 09), ardoroso defensor do construtivismo e da escola pública, costuma declarar que o primeiro construtivista foi Platão.

Ele dizia que a fonte do saber não está na memória, mas no diálogo a partir de perguntas e respostas. Se aceitamos essa idéia de construção em termos gerais, diria que o construtivismo não deve sair de moda nunca, pois se trata da elaboração de uma série de idéias trabalhadas empiricamente por distintas correntes.

É apenas uma elaboração conceitual, que nos permite explicar uma coisa que muita gente considera quase senso comum: cada aluno aprende com estilos e ritmos diferentes. Qualquer professor sabe disso.

O posicionamento de Zabala contribui para que a atuação do docente da educação superior respeite a diversidade de ensinar e de aprender no processo educativo. Isso é trabalhoso, mas não se pode mais admitir professor acomodado. Conscientes de que se aprende mediante processos elaborativos e pessoais a partir de suas capacidades, não é aceitável que prática educativa seja desenvolvida pensando-se em um aprendizado padrão. Impossível querer enformar (colocar em uma mesma fôrma) os acadêmicos.

Se o docente adota o construtivismo, não pode aceitar receitas metodológicas tipo cartilha para planejar de aulas. Tem de ser convicto de que cada acadêmico vivenciará os aplicativos de um recurso de uma maneira particular. Sendo assim, exige-se o planejamento de aula que atenda às mais diferentes possibilidades de construção do saber.

Interessante observar que o professor aprende com sua ação. Ele constrói sua prática educativa também a partir da reflexão de seus atos. Perrenoud (2001, p. 90) esclarece que "o profissional desenvolve suas competências essencialmente na prática e a partir da prática. Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação."

Nesse sentido, a prática docente, de acordo com esse modelo de formação, é uma atividade intelectual, autônoma e não meramente instrumental. Ao refletir sobre suas intervenções na sala de aula, o professor constantemente reconstrói seu conhecimento profissional, exerce e desenvolve sua própria

compreensão da realidade, dos educandos e dos conteúdos de ensino (BOCCHESE, 2001).

Cabe mencionar que o construtivismo oferece ao professor um referencial para que ele próprio encontre fundamento em suas decisões no planejamento de atividades e nas aulas que ministra. Ao observar a relação do aluno com o objeto de estudo, o professor consegue entender as dificuldades da aprendizagem em determinado conteúdo; por que uma atividade cuidadosamente planejada não funcionou; por que, em algumas situações, não tem condições de ajudar alunos na compreensão de conteúdo específico.

Quando se pensa em construtivismo, logo vem a idéia de construção com o outro. Por isso, a concepção construtivista é um referencial útil para a reflexão e a tomada de decisões compartilhadas, que pressupõe o trabalho em equipe, cooperativo, nos estabelecimentos de ensino (COLL, 1999). Esse tipo de referencial possibilita aos professores as respostas às constantes interrogações inerentes a sua prática, entre outras: como se aprende e como se ensina; quando os alunos aprendem; de que forma o professor pode contribuir para que o aluno aprenda?

A prática docente no ensino superior deve fundamentar-se na opinião de Franco (1995) de que é necessário encarar o construtivismo como um instrumento para ajudar o professor a entender a realidade do seu aluno e, a partir desse entendimento, criar modos (métodos, técnicas) de agir em sala de aula, resgatando as teorias. Assim devolve-se à pedagogia o caráter científico que muitas vezes foi negligenciado nessa área do conhecimento.

O processo criativo de elaboração de uma aula envolve muito mais do que simplesmente o conteúdo a ser ministrado e a avaliação do que foi aprendido.

Pensar em como atender aos diferentes modos de aprender dos educandos, na postura que se precisa adotar para que o ensinar-aprender se realize de forma interativa em sala de aula, nas técnicas e nos recursos que permitirão concretizar a concepção pedagógica do educador, quais os critérios de avaliação, tudo isso faz parte do planejamento de uma aula.

A leitura constante e a atualização freqüente são exigidas do profissional que exerce o magistério, para que acompanhe as mudanças impostas pelas inovações tecnológicas e pela sociedade e realize de forma inovadora e atrativa sua prática pedagógica.

Desse modo, pode-se afirmar que o construtivismo é um referencial aberto, permitindo a re-construção e o aprofundamento de seus postulados. Para isso, requer a conexão, a comparação e a relação com as outras disciplinas e áreas de estudo.

Portanto, ser construtivista hoje é estar imbuído do caráter interdisciplinar do conhecimento.

2.2 O Desafio da Interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade, para ser estudada, requer esclarecimento sobre sua definição e sua distinção de disciplinaridade, a qual, segundo Japiassu (1976, p. 72) é :

[...] Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos de ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que substituem aos antigos. [sic]

Entretanto, o termo interdisciplinaridade ainda não apresenta um significado único. Conforme Japiassu (1976, p. 72) "trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma."

Observa-se que o autor relaciona interdisciplinaridade com projeto de pesquisa. "A interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto de pesquisa." [Grifo no original.] (JAPIASSU 1976, p. 74). O importante é que ao final do processo interativo cada disciplina saia enriquecida.

O que se pretende num trabalho interdisciplinar é a unidade metodológica e não a uniformidade de ação. Para isso, o grupo de especialistas de diversas áreas do saber envolvido em um projeto de pesquisa necessita de grau avançado de cooperação e colaboração para que consiga alcançar as metas almejadas.

Segundo Japiassu (1976), a interdisciplinaridade pode ser estudada a partir da trilogia: modalidades, obstáculos e exigências. Apesar de inicialmente citar cinco tipos de modalidades, o autor os resume em dois:

a) interdisciplinaridade linear ou cruzada: as disciplinas permutam informações, contudo não há reciprocidade nessas trocas. A cooperação metodológica é praticamente nula. Formam-se as disciplinas auxiliares, que fornecem informações a outras, mas permanecem em uma situação de dependência ou

de subordinação. Exemplo: Em um projeto de pesquisa envolvendo as disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e História, a primeira serve somente para esclarecer o significado de termos das outras;

b) interdisciplinaridade estrutural: num processo interativo, duas ou mais disciplinas ingressam ao mesmo tempo num diálogo em pé de igualdade. As trocas são recíprocas e o enriquecimento é mútuo. Entre elas há uma fecundação recíproca, a qual normalmente dá origem à nova disciplina: bioquímica, geopolítica, psicopegagogia. Exemplo: A disciplina Educação Matemática, que se apropriando das especialidades da área da educação e da matemática criou e desenvolveu uma didática própria, hoje indispensável nos cursos de licenciatura em Matemática e também de Pedagogia, especificamente no trabalho dos conteúdos de Matemática para as séries iniciais do ensino fundamental.

Além dessas modalidades, ainda citam-se as distâncias e as diferenças existentes entre as ciências humanas e as ciências naturais. É complexo trabalhar a teoria e a prática relacionando disciplinas de áreas tão distintas. Espera-se que os pesquisadores investiguem e estudem um mesmo problema, na linha de sua especialidade, reunindo e integrando seus saberes, a fim de chegarem a um conhecimento mais completo e menos unilateral.

O trabalho interdisciplinar enfrenta também obstáculos, que foram classificados por Japiassu (1976, p. 94) como:

a) obstáculo epistemológico: o estudo fragmentado faz com que o especialista perca o sentido do conjunto, não sabendo mais situar-se em relação a ele. A dificuldade em conseguir situar o estudo ou a pesquisa no sentido mais

abrangente do termo interdisciplinaridade fica constatado quando o especialista se questiona se realmente o seu trabalho é interdisciplinar.

- b) obstáculo institucional: a separação do saber em disciplina prejudica o pensar em e no conjunto.
- c) obstáculo psicossociológico: a divisão do espaço intelectual em compartimentos estanques formando os guetos intelectualóides contamina as pesquisas e o avanço da ciência.
- d) obstáculo cultural: os especialistas perpetuam a prática de trabalho em circuito fechado. Guardam suas descobertas para o grupo em que trabalham e eles próprios tratam de admirá-las e enaltecê-las. Por isso a ciência ainda é de poucos.

As quatro exigências apresentadas pelo autor resumem-se em:

- a) a competência: é preciso que os especialistas estejam bastante seguros dos métodos que empregam para que possam confrontar seus resultados com os de outras especialidades.
- b) o caráter parcial e relativo de cada disciplina: é importante o especialista adquirir certa familiaridade com disciplina diferente da sua, para que consiga empreender a mentalidade relativizante entre as diferentes áreas do saber.
- c) a ação concertada: buscar unir a teoria à prática, não simplesmente aplicando o saber adquirido, mas por intermédio da pesquisa orientada, identificado um problema e estudadas as possibilidades de solução, então passar a um programa de ação.
- d) a superação: na caminhada para se atingir a interdisciplinaridade, atravessando as modalidades e os obstáculos, a obra coletiva nasce de um diálogo crítico entre iguais, sendo que cada especialidade sai enriquecida.

De forma resumida, essas são contribuições de Japiassu para o estudo da interdisciplinaridade.

A autora Fazenda, em seus diversos livros, mostra uma vida dedicada ao estudo da interdisciplinaridade. Ao iniciar seus estudos na década de 70, imaginou uma caminhada, traçou seus objetivos e aprendeu a navegar entre "a loucura que a atividade interdisciplinar desperta e a lucidez que a mesma exige" (FAZENDA, 1994, p. 15).

De acordo com a autora, a atitude interdisciplinar, o ensino interdisciplinar, a pesquisa interdisciplinar e as parcerias constituem-se requisitos importantes para o educador que se propõe a realizar um trabalho interdisciplinar.

Observando professores bem-sucedidos em sala de aula, Fazenda constatou que são indivíduos comprometidos com seus alunos; que têm gosto por conhecer (um pesquisador nato) e que necessitam buscar sempre algo novo. A lógica que permeia o trabalho desses professores é a interdisciplinaridade. "Sua competência, envolvimento, compromisso marcam o itinerário desse profissional que luta por uma educação melhor, afirmando-a diariamente" (FAZENDA, 1994, p. 49).

Quando o professor vivencia propostas interdisciplinares muitas atitudes são tomadas diante do conhecimento. Fazenda (1994) destaca as seguintes atitudes: busca, reciprocidade, humildade, perplexidade, desafio, envolvimento, compromisso e responsabilidade.

O ensino interdisciplinar ocorre quando o professor se propõe a suprimir o monólogo, instaurando uma prática dialógica. Decorrem, então novos objetivos, novos métodos, novas técnicas; ousa-se até dizer uma nova pedagogia. Nesse sentido, é necessário eliminar as barreiras existentes entre as disciplinas e

as pessoas que pretendem participar do processo ensino-aprendizagem. Fazenda discute a necessidade de transpor obstáculos epistemológicos, institucionais, metodológicos, psicossociológicos e culturais, já explicitados em Japiassu.

Em geral, são as disciplinas que dão origem e impulsionam os projetos de pesquisas que discutem a interdisciplinaridade. Fazenda desenvolveu, no ensino superior, projetos que nasceram das disciplinas Prática Pedagógica e Metodologia de Ensino de cursos de formação de professores. Um bom começo de uma pesquisa interdisciplinar é discutir a relação existente entre a teoria e a prática. Isso leva o pesquisador, num primeiro momento, repensar a sua própria prática, deixando assim sua marca pessoal, denominada por Fazenda (1994, p. 116) como uma "marca registrada".

Um projeto de pesquisa interdisciplinar pode surgir de uma pessoa e ser desenvolvido por um grupo que se une pelo desejo de criar, inovar, ir além, transpondo barreiras de ordem material, pessoal e institucional. Nesse caso, a pesquisa é uma construção coletiva em parceria. É necessário compartilhar falas, espaços, alegrias, tristezas, sucessos e fracassos.

Fazenda (1994, p. 13) traduz parceria como cumplicidade.

O educador precisa estar sempre se apropriando de novos e infinitos conhecimentos. O tempo para isso é curto, como curta é a vida. A vida se prolonga na confluência de outras vidas que também são curtas, também são breves, mas juntas podem se alongar e assim se eternizar. Tal é o sentido da *parceria na interdisciplinaridade*. No meu caso específico, necessitei de vinte anos em parceria para perceber, somente hoje, seu valor e alcance. [Grifo no original.]

Demo (1998) ressalta a importância da interdisciplinaridade na construção do conhecimento moderno. Segundo o autor, a realidade é muito

complexa e não faz mais sentido um caminhar para a especialização excessiva. A sociedade precisa de especialistas com uma base mais diversificada de conhecimentos, que saibam trabalhar em grupos formados por outros especialistas. Nesses grupos as pessoas precisam não apenas conversar, mas se fazer entender, buscando um olhar adequado de toda a realidade.

Para o autor, a ciência possui uma vocação verticalizada enquanto a realidade assume uma complexidade horizontalizada. A interdisciplinaridade busca “horizontalizar a verticalização, para que a visão complexa também seja profunda, e verticalizar a horizontalização para que a visão profunda também seja complexa” (DEMO, 1998, p. 88).

Assim, interdisciplinaridade é definida como uma “arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (DEMO, 1998, p. 88).

Vale destacar que a proposta de Demo não é combater a especialização mas sim a disciplinarização do conhecimento. Um profissional de engenharia, por exemplo, que só entende de sua área específica, corre sérios riscos quando elabora um projeto e não leva em consideração a realidade do local em que o projeto será executado.

A prática da interdisciplinaridade é mais fácil em equipe, quando composta por especialistas de diferentes áreas que irão integrar conhecimentos diversos (que é diferente de justapor conhecimentos) para formar um outro conhecimento proveniente do trabalho em conjunto.

Existe diferença entre trabalhar em equipe e trabalhar em equipe interdisciplinar. “Precisamos exercitar ambos os casos, cada um com sua lógica própria. Nossos cursos continuam extremamente departamentalizados, agredindo

a complexidade natural da realidade que não se deixa apanhar por visões tão unilaterais” (DEMO, 1999, p. 43).

É importante perceber que a aprendizagem é também um ato individual e necessário, porém o processo é enriquecido quando a genialidade individual passa a ser socialmente repartida. Assim, quando se trabalha em equipes interdisciplinares, as trocas propostas são um impulso e uma base concreta para o processo de inovação.

O entendimento sobre interdisciplinaridade está intimamente relacionado às experiências práticas do professor em sala de aula e à sua concepção do processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que a interdisciplinaridade passa a ser exercida em sala de aula quando o professor adota determinados princípios, a seguir mencionados.

- a) O princípio da educação continuada: leituras atualizadas de livros e de revistas em sua área de atuação e de educação geral, realização de cursos que permitam aperfeiçoamento ou especialização na carreira, participação em congressos e em grupos de reflexão ou discussão.
- b) O princípio da dissociação entre ensinar e aprender: o processo ensino-aprendizagem somente ocorre quando a tarefa de ensinar se constrói com o exercício de aprender. Por isso a sala de aula é cooperativa, local em que professor e aluno interagem na busca da construção coletiva do conhecimento.
- c) O princípio do fazer diferente: planejar aulas criativas, isto é, criar seqüências didáticas que estejam de acordo com a prática interdisciplinar, adaptar o que

está cansativo, usar recursos diversos, aplicar técnicas inovadoras. Isso exige observar, refletir, analisar, mudar.

- d) O princípio da avaliação processual: é certo que o resultado ou produto é importante, mas o processo para se chegar a ele pode ser muito mais valioso. Acompanhar o desempenho desde o primeiro exercício parece mais justo do que atribuir uma nota tão-somente em razão de uma prova. É complexo, desafiador, entretanto gratificante. O processo acaba revelando o potencial cognitivo, as estratégias adotadas daquele com quem trabalhamos. Acaba-se crescendo como professor-avaliador porque são enfrentadas situações inusitadas, mas que exigem tomada de decisão. Às vezes, ao avaliar o outro, pode-se deparar com a constatação dos próprios erros. Isso facilitará corrigir sua atuação.
- e) O princípio do divã: na prática interdisciplinar, tanto individual quanto coletiva, há necessidade de conhecer todas as ações e de repensá-las constantemente. O pacto da análise do todo e do eu é anterior à sala de aula.

Ser interdisciplinar é depender de conhecimentos de outras áreas para ministrar o conteúdo estabelecido para a disciplina. Existam autores que entendam ser necessário mais de um professor para se realizar a prática interdisciplinar. Sem dúvida, a participação de mais de um professor enriquecerá o processo ensino-aprendizagem. Acontece que nem sempre o projeto se torna viável e não cabe aqui estudar os motivos dessa impossibilidade. Tem-se a convicção de que um único professor pode fazer sua aula interdisciplinar, desde que traga para ela conhecimentos de outras disciplinas.

O planejamento prévio de como se irá desenvolver a interdisciplinaridade, a partir de um projeto coletivo ou individual, é indispensável.

Se individual, do professor exigirá muito estudo do conhecimento que não domina; se coletivo, dos professores exigirá entrosamento, disposição para discutir, compartilhar experiências e avaliação do trabalho grupal e de cada membro.

A manutenção de um diálogo enriquecedor e não competitivo é um dos desafios da interdisciplinaridade. Quando discutem, trocam idéias, analisam métodos, criticam atitudes, avaliam desempenho, os professores passam a exercitar de maneira mais intensa o trabalho em grupo e enfrentam muitas vezes problemas de convivência e de adaptação. O crescimento interior e a vontade de superação de si mesmo e de barreiras faz parte da interdisciplinaridade. Há momentos tão surpreendentes no transcorrer desse trabalho coletivo que se acaba, em alguns casos, incorporando no dia-a-dia conteúdos de disciplinas pelas quais havia aversão. Afinal, é isso que se espera aconteça em sala de aula com os alunos. A possibilidade de visão holística e humanística de mundo, compatível com a realidade vivenciada por eles, é que motiva a incansável busca pela interdisciplinaridade. As informações com que alunos e professores se defrontam no cotidiano não estão separadas em áreas, daí não se poder mais sustentar a fragmentação de conteúdos de disciplinas nas práticas educativas.

É oportuno comentar que na interdisciplinaridade a relação de afinidade pode ou não existir. Entretanto, é característica imprescindível para sua existência o diálogo permanente entre as disciplinas, no qual a troca de informações flui com facilidade, enriquecendo as ações individuais em cada disciplina, ou conjuntas envolvendo todas as disciplinas. A conexão acontece no desenvolvimento de atividades como consequência das trocas e interações entre os objetos de estudo.

2.3 Interatividade e Aprendizagem Cooperativa

Considera-se que, para haver interatividade e aprendizagem cooperativa, a interdisciplinaridade é exigida tanto como pressuposto teórico quanto como ação em sala de aula. Por isso, afirma-se que a interdisciplinaridade é muito mais a atuação do professor (o conjunto de seus alicerces teórico-científicos e a realidade de sua prática em sala de aula relacionados à disciplina que ministra) e sua forma de pensar do que simplesmente a união de duas ou mais disciplinas ou áreas do saber. O entendimento é de que um único professor pode exercer a interdisciplinaridade se conseguir unir os conteúdos de áreas diversas do saber para facilitar a aquisição de conhecimento global por parte de seus alunos. Observa-se que esse tipo de prática exige estudo e planejamento antecipado do professor com relação ao conteúdo a ser ministrado.

Como se vê, as metodologias interativas, que são formas de agir mutuamente e envolvem os procedimentos adotados para tais ações, estão intimamente ligadas à interdisciplinaridade. Se o professor deve agir mutuamente, reciprocamente, então tem de conjugar sua disciplina com outras, compartilhar seu conhecimento com o de seus alunos, permitir a re-criação do que está sendo estudado, a partir da comunicação estabelecida entre emissor e receptor.

Entretanto, é importante diferenciar os termos. A interdisciplinaridade pressupõe o trabalho com disciplina. Já a definição de interatividade está ligada à construção do sujeito, à concepção de mundo e, principalmente, à sua forma de agir.

Sobre interatividade, Silva (2000, p. 105) é esclarecedor:

Parto do seguinte princípio: um produto, uma comunicação, um equipamento, uma obra de arte, são de fato interativos quando estão imbuídos de uma concepção que contemple complexidade, multiplicidade, não-linearidade, bidirecionalidade, potencialidade, permutabilidade (combinatória), imprevisibilidade, etc., permitindo ao usuário-interlocutor-fruidor a liberdade de participação, de intervenção, de criação. [sic]

É interessante observar que o mesmo autor destaca três binômios para tratar dos fundamentos da interatividade: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e potencialidade-permutabilidade. Porém, ressalta que essa é uma forma de sistematizar as especificidades e singularidades do termo, sem esgotá-lo. O primeiro binômio diz respeito à resposta autônoma, criativa e não prevista da audiência. O segundo significa abolir fronteiras entre os que estão envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no caso, professor e aluno. Já o terceiro é mais fácil de ser notado no ambiente informático, em que uma obra pode sofrer alterações e seu só fim existe para quem a considerar acabada. Aqui se faz referência a Lévy (1993) quando discorre sobre o tempo real. As verdades de hoje podem não mais existir amanhã. Portanto, uma afirmativa que o professor realize hoje pode não se confirmar amanhã ou pode ser negada de imediato por aluno que obteve informação mais recente a respeito de, por exemplo, descoberta sobre um medicamento que cura determinada doença.

Cita-se Silva (2000, p. 165):

A interatividade, entendida a partir destes três fundamentos pode equipar a sala de aula, "presencial" e à distância, com agenciamentos de comunicação capazes de atender o perfil do *novo espectador* e de educar em nosso tempo. Eles podem balizar uma modificação qualitativa da pragmática comunicacional fundada na transmissão e revitalizar a prática docente baseada no *falar-ditar do mestre*. [Grifo no original.] [sic]

O trabalho interativo em sala de aula exige participação do aluno e constante mudança de atitude por parte do professor. Este deve estabelecer regras de convivência para que os objetivos propostos para determinada atividade

sejam atingidos, mas, ao mesmo tempo, deve estar preparado para alterar as regras, acatando as sugestões dos alunos.

As surpresas ocorrem com frequência nas aulas em que se utilizam recursos como a Internet. O microcomputador aguça a criatividade dos alunos. Hoje em dia já não se concebe mais uma sala de aula totalmente presencial, ou melhor, a ausência de recursos como a Internet. As conexões que a rede permite são, às vezes, mais promissoras e motivadoras da aprendizagem do que simplesmente o professor expondo o conteúdo.

Vale lembrar que para promover a interatividade o professor deve também ser contínuo pesquisador. Ele tem de buscar o novo em sua seqüência didática. Criar possibilidades de atrair a atenção do aluno, gerar a curiosidade, para, enfim, mergulharem juntos à procura de solução para os desafios lançados em sala de aula. Saliente-se que essa sala de aula pode ser tanto virtual quanto presencial.

O que se busca com a interatividade é a construção coletiva do conhecimento e da comunicação, ou seja, a verdadeira socialização da educação. "A sala de aula interativa baseia-se na vivência coletiva e na expressão e recriação da cultura. Nela a cultura deixa de ser tratada como reprodução mecânica" (Silva, 2000, p. 175).

Esse espaço de diálogo aberto, de participação propicia a aprendizagem cooperativa. Os sujeitos envolvidos no processo de comunicação aprendem mutuamente, porque existe a liberdade e a pluralidade das expressões individuais e coletivas.

O professor necessita ser autor de seqüências didáticas que incluam interatividade, criatividade e resultem em aprendizagem cooperativa. Surgem assim metodologias interativas para a sala de aula do tempo atual.

2.4 Educação Continuada do Professor Universitário e Inovação da Prática Pedagógica

A educação continuada do professor universitário constitui um dos desafios das instituições de ensino superior e merece atenção especial. Primeiro porque ainda se observa nas instituições a educação continuada como responsabilidade do professor e o entendimento de que satisfaz a ela o professor estar cursando pós-graduação. Ora, seria restringir em muito a educação continuada aos cursos de pós-graduação. Além disso, o professor que é especialista, mestre e doutor estaria dispensado de se atualizar. A questão da destinação de recursos financeiros para viabilizar projetos de cursos de aperfeiçoamento, de extensão para o professor universitário também merece ser discutida no âmbito das instituições de ensino.

Ressalte-se que a bibliografia especializada no tocante à formação continuada do professor universitário é escassa se comparada com a do professor de outros níveis de ensino.

Acredita-se que formar professores é trabalhar numa situação na qual o conhecimento que se domina tem de ser constantemente reconstruído,

repensado, em virtude das mudanças que ocorrem na sociedade, consequência dos avanços tecnológicos, da ciência e das mudanças nas relações humanas.

Urge que o professor universitário esteja com conhecimento mais profundo e atualizado sobre os conteúdos das disciplinas que ministra, pois seu alunado está cada dia mais diverso - cognitiva, social, cultural, étnica e lingüisticamente -, exigindo que esse profissional dedique mais tempo a estudar, a desenvolver pesquisa e a se aperfeiçoar nos processos de aprendizagem.

Nóvoa (1992) defende a formação dos professores como um contínuo fundamental em suas vidas e na das escolas. Ele sugere que a formação docente volte-se para o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional.

A profissionalização do ofício de professor exige cuidados já que a maioria dos professores universitários teve uma formação inicial calcada na ideologia da escola tradicional, o que lhes dá uma formação acadêmica muitas vezes desprovida de um comprometimento político e social. Por sua vez, esses profissionais é que são responsáveis pela formação de futuras gerações. (LAMPERT, 1999)

Perrenoud (2000, p. 162) apresenta outra preocupação:

A formação contínua parece uma alavanca de transformação mais fácil de acionar a curto prazo. Ela poderia, assim, mais do que a formação inicial, estar "em harmonia" com as reformas educativas do momento. Infelizmente, não é tão simples, pois encontra-se mais um paradoxo: quando a formação contínua está ainda pouco implantada em um sistema educativo, não se pode esperar que exerça uma influência maciça sobre o corpo docente em atividade. Quando está bem-desenvolvida, ao contrário, aos mesmo tempo institucionalizou-se e burocratizou-se [...].

A formação continuada do professor universitário ocorre principalmente por meio da reflexão crítica de sua prática e do contraste com outras práticas; da interação com os outros elementos da comunidade acadêmica e com os outros segmentos da sociedade. É imprescindível que o professor

encare o desafio de compreender a realidade de hoje para atender às expectativas das novas gerações e se preparar para o amanhã.

O professor universitário necessita de meios teóricos que contribuam para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva, possibilitando a mudança a partir da constatação de resultados negativos. As teorias podem ser conseguidas durante os cursos de capacitação, de aperfeiçoamento; na troca de experiência com outros profissionais e ainda de forma individualizada, com experimentos ou leituras.

"A formação continuada é um processo longo, de conquista, de investimento, cujo ápice é a melhoria da qualidade de ensino, e para ter êxito, esse processo precisa ser compartilhado mutuamente: instituições e docentes" (LAMPERT, 1999, p. 113).

A conclusão é de Hernández *et al.* (2000, p. 195): "A inovação é uma resposta - nem perfeita, nem definitiva, nem única - à evolução que o professor seguiu e que lhe permite melhorar e refletir sobre sua própria prática docente."

Vale lembrar que a inovação da prática do professor universitário depende da disponibilidade para a aprendizagem, do questionamento da própria prática e da aquisição de novos conhecimentos, tanto dos conteúdos das disciplinas que ministra quanto dos pedagógicos.

2.5 As Competências do Professor do Século XXI

Na pós-modernidade em que se vive, a instabilidade toma conta de todos, com a rapidez com que as transformações ocorrem, parecendo que se perdeu o controle do tempo. Com isso, a incerteza e a insegurança passam a fazer parte da vida profissional do professor. Antes, ser que tudo sabia; hoje, aquele que aprende com o seu aluno enquanto lhe ensina. Exige-se do professor a mudança de sua prática, de sua forma de agir em classe, de sua forma de ensinar e de se relacionar com seus alunos e com os colegas de profissão. Essa mudança implica fazer diferente, buscar o novo, adotar formas não convencionais de trabalhar o conteúdo em sala de aula. Assim, o professor passa a imprimir sua marca ou ser reconhecido pelo seu diferencial.

Alonso (1999, p. 10) esclarece:

Nesse contexto, é muito difícil imaginar quais os melhores caminhos a seguir quando se pretende formar os jovens e as crianças, ou mesmo decidir sobre a conveniência de se ensinar esse ou aquele conteúdo disciplinar, tendo em vista as necessidades que eles terão, ou os problemas que deverão enfrentar. Mais grave ainda, não estamos seguros quanto aos valores, atitudes e comportamentos que deveriam ser estimulados para permitir que esses jovens convivam harmoniosamente com pessoas muito diferentes, provindas das mais variadas raças e culturas, expressando-se em línguas diferentes da sua, com idéias, crenças e religiões as mais variadas.

Entretanto, para que o novo se instale na educação, dez competências deve o professor apresentar. Antes de as discriminar, cabe definir o termo competência.

Em Demo (1998, p. 13), encontra-se a seguinte definição:

Entendemos por competência a condição de não apenas fazer mas de saber fazer e sobretudo de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que fazer oportunidade, trata-se de fazer-se oportunidade.

Perrenoud *et al.* (2001, p. 87) explicitam o que é competência nas palavras seguintes:

Entendemos por "competências profissionais" o conjunto formado por conhecimentos, *savoir-faire* e posturas, mas também as ações e as atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. [...] Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática, na preparação dos conteúdos, e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em sala de aula.

As competências do professor, segundo os autores citados, constroem-se em sala de aula. É na sua ação diária, em interação com os alunos, em tempo real, que o professor deixa aflorar suas competências: seja do conhecimento, no tocante ao conteúdo preparado e ministrado; seja do saber-fazer, aplicando na prática suas toda sua preparação cognitiva; seja de sua atuação diante das situações corriqueiras e das inesperadas que ocorrem em uma sala de aula, tomando as decisões em sala de aula e as modificando de acordo com o contexto ou imprevisibilidade dos fatos.

Na prática de sala de aula, o professor exerce funções didáticas e funções pedagógicas que se complementam e muitas vezes se confundem, a ponto de ficar difícil identificar quando se está agindo didática ou pedagogicamente. A diferença das funções pode ser simplificada formulada cabendo à didática a estruturação e a gestão do conteúdo e à pedagogia o tratamento da informação pelo professor e pelo aluno, transformando-a em saber, por meio de interações e trocas cognitivas em sala de aula.

Para que essa complementaridade de funções aconteça no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção do conhecimento

em sala de aula, dez competências, elencadas por Perrenoud (2000, p. 14), são requeridas do professor:

- 1- organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
- 5- trabalhar em equipe;
- 6- participar da administração da escola;
- 7- informar e envolver os pais;
- 8- utilizar novas tecnologias;
- 9- enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- administrar sua própria formação contínua.

Saliente-se que alguns itens devem ser adaptados à realidade do nível de ensino. Por exemplo, as competências indicadas nos itens 6 e 7 referem-se ao ensino fundamental e médio. Na educação superior, dever-se-ia ler participar da administração institucional e envolver familiares em atividades de extensão.

Mencione-se que essas competências dizem respeito ao professor do século XXI, ou seja, "aquelas que emergem atualmente" (Perrenoud, 2000, p.12). O autor se preocupou em estudar as competências que possibilitam ao professor criar o seu diferencial em sala de aula. Procura Perrenoud mostrar o que está mudando no ofício de professor para atender as expectativas da demanda acadêmica e da sociedade. Não faz muito tempo, o professor tinha como recurso didático a lousa e o giz. Atualmente, os recursos didáticos são muitos, pode-se

levar para sala de aula o mundo em tempo real, basta um computador ligado à Internet.

Note-se que Perrenoud não trata das categorias mais convencionais, como a construção de seqüências didáticas, a avaliação, ou o planejamento de uma aula. Isso porque pretende desarticular a representação comum do ensino como seqüência de lições e atribuir à aula o *status* de organizar e dirigir situações de aprendizagem. Ele quer oferecer, por meio das competências, um referencial do ofício de professor, com uma visão explícita e argumentada da necessidade de evolução da atividade docente.

A criatividade, a sensibilidade e a interatividade são termos a ser internalizados e vivenciados pelo professor do século XXI na construção de sua prática e no relacionamento com seus alunos. Esses termos também estão implícitos nas dez competências descritas. Até porque para construir o próprio referencial, o professor necessita ser criativo, fazer diferente, inovar. Para tanto, tem de ser sensível às situações de mudança, tem de "decidir na incerteza e agir na urgência" (PERRENOUD, 2000, p. 11). A interatividade se concretiza no trabalho em equipe com outros profissionais da educação e com o aluno em sala de aula. A troca de informação e de experiência propicia a construção de novos saberes.

Essas novas competências para ensinar ajudam a delinear o novo papel do professor, a evolução da formação continuada e a construção de uma prática educativa inovadora.

3. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL

3.1 Os Marcos Históricos e as Mudanças do Curso de Direito

Apresentam-se a seguir a legislação e as principais mudanças dela decorrentes no ensino jurídico brasileiro.

3.1.1 O Império

Os primeiros cursos de Direito foram criados no Brasil pela Lei de 11 de agosto de 1827, denominados de Academias de Direito, um com sede em São Paulo, instalado no Convento de São Francisco, em março de 1828; o outro em Olinda, no Mosteiro de São Bento, em maio de 1828.

Os estatutos dos cursos de Direito foram redigidos pelo Visconde de Cachoeira e determinavam que, para ingressar nas Academias, os candidatos deveriam ter idade mínima de 15 anos e aprovação nos exames preparatórios, de língua latina e francesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria.

Segundo a Lei de 1827, o curso de Direito teria a duração de 5 anos e as matérias seriam ensinadas em nove cadeiras, as quais formavam o seu currículo, assim estruturado:

1º ano

1ª cadeira: Direito Natural, Direito Público, Direito das Gentes e Análise da Constituição do Império, Diplomacia.

2º ano

1ª cadeira: Continuação das matérias do ano antecedente.

2ª cadeira: Direito Público Eclesiástico.

3º ano

1ª cadeira: Direito Pátrio Civil.

2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal com a Teoria do Processo Criminal.

4º ano

1ª cadeira: Continuação do Direito Pátrio Civil.

2ª cadeira: Direito Mercantil e Marítimo.

5º ano

1ª cadeira: Economia Política.

2ª cadeira: Teoria Política e Prática do Processo Adotado pelas Leis do Império.

No Império, os alunos do curso de Direito eram filhos de nobres famílias da elite brasileira, que se preparavam para ser bacharéis e ocupar o poder no Estado.

Rodrigues e Junqueira (2002, p. 19) caracterizam com propriedade o ensino jurídico na época do Império:

a) ter sido totalmente controlado pelo governo central. [...] Esse controle abrangia recursos, currículo, metodologia de ensino, nomeação dos lentes e do diretor, definição dos programas de ensino e até dos compêndios adotados; b) ter sido o jusnaturalismo a doutrina dominante, até o período em que foram introduzidos no Brasil o evolucionismo e o positivismo, em torno de 1870; c) ter havido, em nível de metodologia de ensino, a limitação às aulas-conferência, no estilo de Coimbra; d) ter sido o local de comunicação das elites econômicas, onde elas formavam os seus filhos para ocuparem os primeiros escalões políticos e administrativos do país; e) por não ter acompanhado as mudanças que ocorriam na estrutura social.

Em 1854, por Decreto de 28 de abril, os cursos de Direito foram transformados em Faculdades de Direito. O de Olinda foi transferido para Recife. A única alteração curricular introduzida consistiu no acréscimo das cadeiras Direito Romano e Direito Administrativo.

3.1.2 A República

Com a Proclamação da República, em 1889, ocorreram modificações curriculares no curso jurídico, em face das mudanças políticas e epistemológicas decorrentes da queda do Império e da aceitação da orientação positivista. Em 1890, foi extinta a cadeira Direito Eclesiástico, em razão da desvinculação entre Estado e Igreja. As cadeiras Filosofia e História do Direito e Legislação Comparada sobre o Direito Privado foram introduzidas na grade curricular.

Em 1895, a Lei nº 314, de 30 de outubro, criou novo currículo para os cursos de Direito, sendo este mais abrangente do que o anterior, buscando a profissionalização do egresso e com orientação positivista, em virtude do movimento republicano. Era a seguinte a estrutura do novo currículo:

1º ano

- 1ª cadeira: Filosofia do Direito.
- 2ª cadeira: Direito Romano.
- 3ª cadeira: Direito Público Constitucional.

2º ano

- 1ª cadeira: Direito Civil.
- 2ª cadeira: Direito Criminal.
- 3ª cadeira: Direito Internacional Público e Diplomacia.

4ª cadeira: Economia Política.

3º ano

1ª cadeira: Direito Pátrio Civil.

2ª cadeira: Direito Pátrio Criminal, especialmente Direito Militar e Regime Penitenciário.

3ª cadeira: Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado.

4ª cadeira: Direito Comercial.

4º ano

1ª cadeira: Direito Civil.

2ª cadeira: Direito Comercial, especialmente Direito Marítimo, Falência e Liquidação Judiciária.

3ª cadeira: Teoria do Processo Civil, Comercial e Criminal.

4ª cadeira: Medicina Pública.

5º ano

1ª cadeira: Prática Forense.

2ª cadeira: Ciência da Administração e Direito Administrativo.

3ª cadeira: História do Direito e especialmente Direito Nacional.

4ª cadeira: Legislação Comparada sobre Direito Privado.

Ressalte-se que a aula-conferência permaneceu a opção didático-pedagógica para o curso de Direito.

Em 1931, aconteceu a Reforma Francisco Campos, que trouxe para o curso de Direito o caráter profissionalizante, dividindo-o em bacharelado, para quem pretendia ser operador técnico, e o doutorado, que formava pesquisadores e professores. Todavia, o doutorado não obteve o êxito esperado, permanecendo o bacharelado no mesmo nível de formação, ou seja, o da elite social, intelectual, burocrática e dominante do período.

3.1.3 Textos Legais e Curso de Direito

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, rompeu com a prática do currículo pleno imposto pelo Estado e atribuiu ao Conselho Federal de Educação a incumbência de fixar o currículo mínimo e a duração dos cursos que habilitassem à obtenção de diploma para o exercício de profissões liberais.

Surge, assim, em 1962, para vigorar no ano seguinte, o primeiro currículo mínimo do curso de Direito, ponto de partida para a flexibilização curricular, cabendo às instituições de ensino a definição do currículo pleno. O curso permaneceu com 5 anos de duração, período em que eram estudadas as seguintes matérias:

Economia Política; Medicina Legal, Introdução à Ciência do Direito, Direito Civil, Direito Comercial, Direito Constitucional (incluindo Teoria Geral do Estado), Direito Administrativo, Direito Financeiro e Finanças, Direito Penal, Direito do Trabalho, Direito Internacional Privado, Direito Internacional Público, Direito Judiciário Civil (com Prática Forense), Direito Judiciário Penal (com Prática Forense).

Observa-se que a cultura humanística no ensino jurídico é relegada, pretendendo-se um curso estritamente profissionalizante.

No início da década seguinte, o Conselho Federal de Educação editou a Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, definindo nova estrutura curricular mínima para os cursos jurídicos, que vigoraria até meados da década de noventa. A carga horária do curso foi fixada no mínimo de 2.700 horas, devendo ser ministrada em pelo menos quatro e no máximo em sete anos letivos. Embora trouxesse inovações, essa regulamentação não conseguiu adequar a formação

do profissional às necessidades sociais, isto é, ao mercado de trabalho diversificado, às diferenças regionais e às aspirações pessoais de cada um dos que se matriculava em um curso de Direito. Sem dúvida, a nova proposta curricular mínima representou um avanço, mas poucas instituições de ensino souberam dela se aproveitar para inovar em ensino jurídico.

Rodrigues e Junqueira (2002, p. 27) esclarecem:

Embora a quase totalidade dos especialistas que trabalharam a questão concorde com o avanço curricular trazido pela Resolução CFE nº 003/72, a maioria vê como grande carência do sistema por ela adotado a ausência de um trabalho interdisciplinar e direcionado para as reais necessidades sociais, ou seja, que estivesse voltado a um mercado de trabalho diversificado, existente na área jurídica, e que não estaria sendo atendido. Esse, saliente-se, não era um problema da norma, mas sim dos docentes e administradores das instituições de ensino. E se ele persistir, não haverá novo conjunto normativo, currículo mínimo, ou diretrizes curriculares que resolvam a crise existente.

O currículo mínimo compreendia as seguintes matérias:

- a) Básicas: Introdução ao Estudo do Direito, Economia e Sociologia.
- b) Profissionais: Direito Constitucional (Teoria do Estado - Sistema Constitucional Brasileiro), Direito Civil (Parte Geral - Obrigações. Parte Geral e Parte Especial - Coisas, Família e Sucessão), Direito Penal (Parte Geral e Parte Especial), Direito Comercial (Comerciante, Sociedades, Título de Crédito, Contratos Mercantis e Falência), Direito do Trabalho (Relação do Trabalho, Contrato de Trabalho, Processo Trabalhista), Direito Administrativo (Poderes Administrativos, Atos e Contratos Administrativos, Controle de Administração Pública, Fundação Pública), Direito Processual Civil (Teoria Geral, Organização Judiciária, Ações, Recursos, Execução), Direito Processual Penal (Tipo de Procedimento, Recursos e Execução). Duas dentre as seguintes: Direito Internacional, Direito Internacional Privado, Ciência das Finanças e Direito Financeiro (Tributário e Fiscal), Direito da Navegação (Marítima), Direito Romano, Direito Agrário, Direito Previdenciário, Medicina Legal. Exigia-se também: Prática Forense, sob a forma de estágio supervisionado, Estudo de Problemas Brasileiros e a prática de Educação Física.

Pedagogicamente, a mesmice se perpetua.

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, alguns princípios pertinentes ao ensino são constitucionalizados de forma mais sistematizada, tais como os da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (art. 206, II), o do “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (art. 207, III) e o da autonomia didático-científica das universidades (art. 207). Mas a modernidade da Constituição seria insuficiente para atingir de imediato a sala de aula de nossas academias, permanecendo a aula expositiva a técnica preferida pelos docentes dos cursos de Direito, sem que cuidados maiores fossem tomados pelas instituições de ensino.

Em 1991, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil instituiu uma Comissão de Ciência e Ensino Jurídico, com a missão de promover um diagnóstico da situação do ensino jurídico no país, cujos trabalhos acabaram provocando novos estudos no âmbito do Ministério da Educação e resultaram na edição da Portaria nº 1.886, de 30 de novembro de 1994, que “fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo do cursos jurídicos.”

O curso jurídico, segundo a Portaria, será ministrado no mínimo em 3.300 horas de atividades, cuja integralização se fará em pelo menos cinco e no máximo oito anos letivos. O curso noturno terá um máximo diário de quatro horas de atividades didáticas. Já na ementa se observa a inovação dessa Portaria, porque não trata de currículo mínimo, mas de conteúdo mínimo do curso jurídico. Isso pressupõe que o conteúdo pode ser apresentado em disciplinas, em atividades e em pesquisa.

Enuncia a portaria ministerial que:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias, que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso.

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica; ética e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado).

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinaridade.

Ao mencionar a palavra interdisciplinaridade, a Portaria nº 1.886, de 1994, acena para a adoção de práticas educativas inovadoras e, para isso, é necessário corpo docente preparado e qualificado, inclusive para ministrar novas disciplinas e novos conteúdos.

Corroborando a necessidade de mudanças e insistindo na importância da formação do professor para a criação de um modelo educacional crítico, reflexivo, interativo e inovador, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 13, V, inclui entre as atribuições do docente a de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. No art. 63, III, prescreve que os institutos superiores de educação manterão programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. No art. 67, impõe aos sistemas de ensino a inclusão na carga de trabalho docente de período reservado a estudos, planejamento e avaliação.

3.1.4 A Realidade Didático-pedagógica do Curso de Direito

Como se pode observar, desde o primeiro curso de Direito, as modificações ocorridas são em tese de cunho curricular. As mudanças didático-pedagógicas, embora incentivadas pela legislação, são praticamente imperceptíveis no curso de Direito.

Citam-se, a seguir, autores que apresentam em suas publicações a realidade do curso de Direito e são unânimes em afirmar que as instituições de ensino superior, com a autonomia didático-pedagógica que possuem, precisam atentar para a urgência, dentre outras prioridades, de capacitar o corpo docente, em termos de conhecimentos teórico-práticos, de concepções pedagógicas e de habilidades didáticas. Essas opiniões validam a pesquisa que originou esta tese de doutorado.

Em Aguiar (1994, p. 89), encontra-se o retrato real das aulas no curso de Direito e uma solução para a questão didática:

Nossas faculdades de Direito são coimbrãs. As aulas ainda são apresentações retóricas em que entram o professor, o giz e o quadro-negro. Essas aulas expositivas são lastreadas em manuais que apresentam de modo mais elaborado o que foi exposto em aula.

[...] Assim, juízes, advogados e promotores são contratados para proferir alguns discursos por semana, que deverão ser devolvidos em provas ou trabalhos, para efeito de avaliação.

Tais professores improvisados não têm qualquer preparação didática. Mesmo quando são mestres ou doutores, poucos são aqueles que têm noções básicas de educação.

[...] Para que os cursos de Direito avançassem em termos didáticos, seriam necessários um treinamento e estágios prévios dos professores iniciantes e reciclagem dos que estivessem em exercício.

Rodrigues (1993), ao comentar os aspectos atuais da crise do ensino jurídico no Brasil, preleciona que o tradicionalismo e o conservadorismo ainda caracterizam o curso de Direito, que a metodologia de ensino é a aula-conferência como no Império e que o corpo docente é mal preparado.

O mesmo autor complementa sua crítica em 2000:

[...] os professores são mal preparados, possuindo apenas a graduação e exercendo o magistério como forma de obter *status*, que os auxiliará na sua real profissão - de advogado, juiz, promotor, delegado... - ou como forma de complementar a renda. Como consequência disso não vivem a realidade acadêmica e não se dedicam à pesquisa, restringindo-se a reproduzir, em sala de aula, as velhas lições de seu tempo de estudantes somadas à sua prática na atividade profissional desenvolvida. (RODRIGUES, 1993, p.17)

É inconcebível, nos dias atuais, o professor resumir sua aula ao monótono monólogo de leitura da lei e sobre ela formular seus comentários; ao recitar de códigos, como se essa prática fosse sinônimo de saber jurídico; à reprodução de doutrinas, algumas delas tecnicamente discutíveis e socialmente insuficientes, outras superadas; à transcrição de jurisprudência, esquecendo-se que o aluno, pela Internet, tem acesso rápido e pode encontrar diversas, às vezes contrariando o que supostamente o professor estaria ensinando.

Restringir a prática educativa às atividades descritas é firmar o pacto da mediocridade no processo ensino-aprendizagem: o professor finge que ensina e o aluno encena que aprende.

Práticas educativas inovadoras, em que o aluno seja sujeito participante e ativo da aula e do raciocínio jurídico, poderão contribuir para resultados mais satisfatórios dos egressos do curso de Direito em suas carreiras e para "substituir a educação tradicional - *bancária* - por um modelo educacional

crítico, reflexivo, interativo e inovador" (RODRIGUES E JUNQUEIRA, 2002, p. 54).

Assim como nas demais áreas do conhecimento, o ensino jurídico também propaga a visão fragmentada do saber em suas diversas disciplinas. Não há, por exemplo, relação entre as disciplinas Direito Constitucional, Direito Administrativo e Direito Civil. Quando o egresso se depara com uma situação em que para solucioná-la deveria unir o Direito Constitucional com o Direito Administrativo e o Direito Civil, ele encontra dificuldade, exatamente porque não estudou o Direito com a visão interdisciplinar, não aprendeu a pensar de forma a fazer conexões entre os conteúdos das diferentes disciplinas.

Na proposta pedagógica do curso de Direito, a interdisciplinaridade tem de estar incluída. É necessário que a metodologia de aula adotada pelo professor permita ao aluno criar a consciência global e integral sobre o objeto de estudo. O processo ensino-aprendizagem não pode prescindir de uma integração entre as perspectivas jurídicas, nem da teoria unida à prática. Por isso, espera-se que o professor adote práticas que incentivem a pesquisa, que criem meios de os conteúdos curriculares se relacionarem, que trabalhem com a resolução de problemas, fazendo com que os alunos consigam solucioná-los a partir da integração dos conteúdos de mais de uma disciplina. Essas práticas contribuem para o desenvolvimento da criatividade, o aprofundamento reflexivo do aluno, facilitando sua atuação profissional.

Dessa forma, estar-se-ia evitando recém-formados decepcionados com sua faculdade de Direito, com a idéia de que os conteúdos estudados durante o curso não se aplicam à prática diária do operador jurídico. Além disso, o egresso estaria melhor preparado para a solução dos conflitos sociais, para acompanhar

as transformações do mundo, para uma atitude madura diante das circunstâncias e dos fatos que a vida e o cotidiano profissional lhe impuserem.

Sobre a interdisciplinaridade no curso de Direito, Aguiar (1994, p. 88) é taxativo:

Se a interdisciplinaridade não adentrar no espírito dos currículos, as cabeças jurídicas não conseguirão suplantar o isolacionismo no qual são formados. Enquanto as dimensões epistemológicas sociais, políticas, econômicas, lingüísticas, semiológicas, psicanalísticas e antropológicas do Direito não fizerem parte do dia-a-dia da prática do Direito, ele estará condenado a ser um álgebra do senso comum dominante e um evidente direito de classe que serve à dominação. [sic]

Com muita propriedade, Bittar (2001, p. 86) reforça o entendimento de que "a interdisciplinaridade seja um instrumento para a quebra do rigor divisório dos departamentos estanques das ciências, sobretudo na área do Direito, em que a tendência à separação dos *standards* jurídicos é muito grande."

Resulta do exposto que simples mudanças curriculares, por mais profundas que possam parecer, sejam elas impostas pelos órgãos oficiais, sejam concebidas pelas instituições de ensino dentro dos limites de flexibilização permitidos por lei ou outros atos governamentais, não solucionam problemas estruturais vivenciados por um curso de Direito. Um aspecto fundamental que não tem merecido a devida e cuidadosa abordagem é o da formação didático-pedagógica do professor para atuar no ensino jurídico. Anota Junqueira (1999, p. 38) que "Todas as reformas do ensino atacam os conteúdos, quando talvez seja mais importante atacar a forma pela qual o conhecimento é transmitido em sala de aula".

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização Básica

O método indutivo, que busca a percepção geral do fenômeno investigado a partir de seus elementos parciais, foi eleito para esta pesquisa. Os significados, a interpretação, surgem da percepção do fenômeno visto num contexto. Assim, chega-se à abstração, ao conceito. Isso significa enfocá-lo indutivamente.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa-ação, definida por Thiollent (1996, p. 14):

[...] A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

A pesquisa-ação não consiste em de simples levantamento de dados ou de relatórios. Ao adotá-la, o pesquisador pretende desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados. Ele organiza a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada para equacionamento dos problemas encontrados na comunidade campo de observação. A participação do pesquisador ocorre em todas as etapas da pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa-ação se consolidava à medida que se realizavam ações pela pesquisadora e pelos implicados para a resolução do problema das deficiências didático-pedagógicas apresentadas pelos docentes do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense, gerando a tomada de consciência e a produção de conhecimento.

Observe-se que a produção do conhecimento não será útil apenas para a coletividade apresentada na investigação local. Trata-se de conhecimento a ser cotejado com outros trabalhos e suscetível de parciais generalizações no estudo de problemas educacionais de maior alcance.

Segundo Thiollent (1996, p. 16), os principais aspectos da pesquisa-ação são:

- a) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) da interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação é constituído pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação;
- d) o objetivo da pesquisa consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) durante o processo, ocorre o acompanhamento das decisões das ações e de toda atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação; com ela pretende-se aprofundar o conhecimento dos pesquisadores e o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Saliente-se que, quando se trata de ação de caráter educacional, os pesquisadores e participantes devem estar em condição de fazer uma avaliação realista dos objetivos e dos efeitos e não ficarem satisfeitos com declarações de intenção. Deve haver também a preocupação com o real alcance da pesquisa-ação quando é aplicada em comunidade de pequena ou média dimensão.

Com relação ao conhecimento, ele é potencialmente alcançável em pesquisa-ação, de acordo com Thiollent (1996, p. 41), em:

- a) coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimento;
- b) concretização de conhecimentos teóricos, obtida de modo dialogado na relação entre pesquisadores e membros representativos das situações ou problemas investigados;
- c) cotejo do saber formal (dos especialistas; capacidade de abstração) e do saber informal (experiência concreta) acerca da resolução de diversas categorias de problemas;
- d) produção de guias ou de regras práticas para resolver os problemas e planejar as correspondentes ações;
- e) ensinamentos, positivos ou negativos, quanto à conduta da ação e suas condições de êxito;
- f) exposição de generalizações estabelecidas a partir de pesquisas semelhantes e com o aprimoramento da experiência dos pesquisadores.

Sendo assim, pretende-se com a pesquisa estimular ações efetivas que propiciem transformações nas práticas educativas dos docentes do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense.

No tocante à forma de raciocínio, a pesquisa-ação privilegia a descrição e argumentação, mas não exclui os recursos hipotéticos, inferenciais e

comprobatórios. Nesse aspecto, a linguagem exerce função relevante. Deve-se primar pela precisão, clareza, objetividade, uniformidade e concisão da linguagem na argumentação e interpretação das ações para resolução dos problemas. Lembre-se que o pesquisador não aceita qualquer argumento na elaboração das interpretações. Ele tem que criticar os argumentos contrários ao ideal científico (parcialidade, manipulação) e promover aqueles que contribuem para a objetividade e a racionalidade da pesquisa.

Como ocorre a procedimentos argumentativos (diálogos, debates, discussões, deliberações, seminários, reuniões), a pesquisa-ação enfatiza a apreensão predominantemente qualitativa dos dados (BOGDAN e BIRTEN, 1982, p. 27-30). Os dados não são coisas isoladas, acontecimentos fixos, captados em um instante de observação. É necessário ultrapassar sua aparência imediata para descobrir sua essência.

A explicação de Triviños (1987, p. 137) é esclarecedora:

Temos expressado reiteradamente que o processo da pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações. As idéias expressas por um sujeito numa entrevista, *verbi gratia*, imediatamente analisadas e interpretadas, podem recomendar novos encontros com outras pessoas ou a mesma, para explorar aprofundadamente o mesmo assunto ou outros tópicos que se consideram importantes para o esclarecimento do problema inicial que originou o estudo.

A representatividade dos dados da pesquisa qualitativa está ligada aos seus significados, expressos nas descrições e interpretações do pesquisador.

Vale mencionar Goldenberg (1999, p. 53):

Os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos. Estes dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los. Não existindo regras precisas e passos a serem seguidos, o bom resultado da pesquisa depende da sensibilidade, intuição e experiência do pesquisador. [sic]

O universo da pesquisa foi o curso de Direito da UNISUL- Unidade de Ensino Colégio Catarinense. A amostra foi selecionada pelo critério de intencionalidade, indicado para a obtenção de dados de natureza qualitativa. Dela participaram docentes e acadêmicos. Na amostra intencional, os indivíduos são selecionados a partir de certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes (GIL, 1991, p. 128).

Esse tipo de amostra também é recomendado por Goldenberg (1999, p. 50):

O pesquisador qualitativo buscará casos exemplares que possam ser reveladores da cultura em que estão inseridos. O número de pessoas é menos importante do que a teimosia em enxergar a questão sob várias perspectivas. Com estes pressupostos básicos, a representatividade dos dados na pesquisa qualitativa em ciências sociais está relacionada à sua capacidade de possibilitar a compreensão do significado e a "descrição densa" dos fenômenos estudados em seus contextos e não à sua expressividade numérica. [Grifo no original] [sic]

Com relação às técnicas de pesquisa, os procedimentos serão flexíveis, podendo-se listar: leitura e fichamento de textos; análise de documentos; observação livre da realidade; entrevistas e questionários; seminários.

O recorte temporal para a realização da pesquisa refere-se ao período de 1999 (primeiro e segundo semestre letivo), 2001 (primeiro e segundo semestre letivo), 2002 (primeiro e segundo semestre letivo).

As etapas da pesquisa-ação ficaram assim delineadas: fase exploratória, realização de seminário, seleção da amostra, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, elaboração do plano de ação, divulgação dos resultados.

Quando se consegue romper com metodologias convencionais (aquelas que obedecem a regras preestabelecidas para o relato da pesquisa) e partir para o não-convencional (há flexibilidade para relatar, sem perder o caráter científico da pesquisa), lança-se ao caminho de descobertas e, ainda que, em muitos momentos, a tendência de seguir modelos prontos se faça presente, a nova maneira de olhar e interpretar a educação e o ensino trazem novas formas de investigar esses fenômenos.

A caminhada para o não-convencional torna-se um processo contínuo de vai-e-vem, já que os dois tipos de metodologia podem coexistir em uma pesquisa, e a construção do conhecimento parece menos sofrida, mais humana do que na metodologia convencional, porque se participa ativamente da pesquisa.

Cabe esclarecer que essas observações não servem para valorar as metodologias, mas para mostrar que a metodologia não-convencional também pode satisfazer o pesquisador, a comunidade científica e a academia.

Nessa ousadia do trabalho com o novo, nota-se que, ao relatar a prática, todo o arcabouço, o sustentáculo teórico que a influenciou deixa-se revelar. Então, a escrita passa a ser o registro da ação praticada pela pesquisadora, decorrência da leitura, do estudo de autores que trataram do assunto objeto da pesquisa ou que a fizeram refletir e a impulsionaram ao trabalho.

Em Fazenda (1994, p. 129), encontrou-se o acalento para realizar a pesquisa que se pretendia:

Em nossas andanças pelo mundo das teses e dissertações, temos visto dois tipos de teses:

Teses com frases pesadas, cheias de notas de rodapé, crivadas de citações que parecem "colchas de retalhos" e teses em que o pesquisador lê os autores - lê o seu referencial -, imerge profundamente nesse referencial e, em seguida, consegue sair desse referencial, produzir o texto que é seu, que é próprio, onde ele se coloca por inteiro.

São teses em que, às vezes, a poesia se mescla com a prosa e onde se alteram as teorias do conhecimento científico com as coisas do senso comum. Nesse processo, a construção do conhecimento se faz na sua totalidade, na sua proposta mais plena, na sua interdisciplinaridade.

Com esse espírito, a pesquisadora se lançou ao desafio de trabalhar com uma metodologia não-convencional buscando contribuir para a construção do conhecimento e a superação de problemas do mundo real.

4.2 Hipóteses

1- Sobre concepção pedagógica:

ÿ A apresentação aos docentes da visão construtivista da aprendizagem permitirá que construam a prática educativa a partir da definição dessa abordagem pedagógica conhecimento.

2- Sobre técnicas e recursos de ensino:

ÿ A experiência e o relato dos docentes aplicando técnicas inovadoras e recursos tecnológicos, antecipadamente analisados e adaptados a suas salas de aula, criarão um arquivo para consulta por parte de interessados no setor de apoio didático-pedagógico.

ÿ A diversidade de técnicas e o uso dos recursos com objetivos diferenciados tornarão as aulas mais atrativas.

ÿ A interdisciplinaridade acontecerá com o contato dos docentes de disciplinas das diversas áreas do Direito e a organização conjunta de planos de aula, de ensino e de seqüências didáticas.

3. Sobre avaliação:

ÿ A demonstração da tipologia da avaliação tradicional e inovadora fará com que o docente adote formas distintas de atribuição de notas e de conceitos.

4. Sobre relacionamento professor - aluno:

ÿ A construção do conhecimento em sala de aula contribuirá para aprendizagem interativa, ou seja, professor e aluno dialogam sem que haja a imposição de poder (conhecimento) do mestre.

5. Sobre referencial do curso de Direito:

ÿ O trabalho, continuado e sistemático, de apoio didático do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense, conseguirá formar um corpo docente coeso, referência em práticas educativas que auxiliam na construção do saber, servindo de modelo para outros cursos jurídicos.

4.3 Variáveis

A pesquisa realizada dependia de apoio institucional, ou seja, era salutar que a Coordenação Geral do Curso de Direito da UNISUL, a Coordenação Adjunta do Curso de Direito e a Coordenação Administrativa da Unidade de Ensino Colégio Catarinense corroborassem a necessidade do apoio didático ao corpo docente e estivessem imbuídas do espírito de parceria nas tomadas de decisão. Era imprescindível que os resultados obtidos fossem analisados em conjunto e divulgados com transparência. A ausência do apoio institucional colocaria em risco a pesquisa e comprovaria que, para a mudança de paradigma educacional, a instituição de ensino exerce função primordial.

A integração do corpo docente e o seu comprometimento com as ações a ser desenvolvidas também auxiliariam na confirmação ou não das hipóteses apresentadas.

Outra variável consistia em serem os docentes, em sua maioria, contratados por hora-aula, trabalhando na UNISUL em tempo parcial, o que dificultava a participação em grupos de estudo ou nos encontros de apoio didático por exercerem atividades profissionais em outros locais. Além disso, havia a previsão do desligamento do docente da instituição no período de realização da pesquisa.

Os acadêmicos que responderam à primeira entrevista na fase exploratória, conforme etapa da metodologia adotada, deveriam também estar presentes nas outras etapas da pesquisa. Todavia, é conhecida a diversidade de situação que ocorre e que inviabilizaria esta última exigência, ou seja, há

inúmeros casos de trancamento de matrícula, desistência de curso e, no dia de aplicação das outras etapas, por exemplo, o acadêmico poderia não comparecer à aula ou à reunião.

4.4 As Etapas da Pesquisa-Ação

As etapas descritas por Thiollent (1996) foram contempladas na pesquisa e passam a ser descritas.

4.4.1 Fase Exploratória

A fase exploratória consiste no diagnóstico do campo de pesquisa. São realizados os primeiros contatos com a instituição e os interessados, identificam-se suas expectativas, as características da população, além de se coletarem todas as informações disponíveis para entendimento da situação- problema e eventuais ações a ser executadas.

Nessa fase inicial, emergem problemas práticos que interferem ou comprometem a pesquisa e que se relacionam com a constituição da equipe de trabalho, com o apoio institucional dado à pesquisa, com o espaço físico para os encontros dos participantes.

Surgiu então a primeira barreira institucional para que a pesquisa pudesse ser realizada na unidade de ensino pretendida. Alegava a instituição tratar-se de unidade de ensino nova, portanto não haveria muito para se pesquisar. Após o encaminhamento de exposição de motivos fundamentando a escolha da unidade exatamente porque era nova e permitiria um trabalho de solução de problema no momento em que este aparecesse, diferentemente do que acontecia em outras unidades e *campi* da instituição, houve o deferimento do pedido para desenvolver a pesquisa na Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL com o curso de Direito. Acontece que a demora para a instituição responder às solicitações de autorização para a realização da pesquisa prejudicou seu desenvolvimento no primeiro semestre letivo de 1999. Ainda que naquele semestre tenham sido colhidas, informalmente, em conversas com a Coordenação do Curso de Direito, com professores e com acadêmicos, informações sobre o desempenho docente.

Autorizada a pesquisa, ficou firmado com a Coordenação do Curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense da UNISUL que a pesquisadora participaria ativamente de todos os encontros com professores e acadêmicos e teria acesso aos documentos de arquivo. Merece ser revelado que muitas informações a respeito da instituição, do curso de Direito, de atividades desenvolvidas, como, por exemplo, avaliação institucional do docente pelo discente, ficam guardadas como relíquias, enquanto, se conhecidas, poderiam servir para estudos e conseqüente melhoria da instituição. Observe-se que muitas informações estão na memória de dirigentes, de professores, não havendo registro formal delas na UNISUL.

Os dados da fase exploratória se referem aos semestres letivos de 1999.

A população da pesquisa caracteriza-se por docentes e acadêmicos que procuravam a Unidade Colégio Catarinense principalmente por estar sediada no Centro da Capital. O índice candidato por vaga no vestibular para a Unidade bateu recordes na Grande Florianópolis, atingindo quatro candidatos para uma vaga. Os acadêmicos de Direito da Unidade Colégio Catarinense, em sua maioria, estão no mercado de trabalho. Quanto ao desejo desses acadêmicos em obter o título de bacharel em Direito, pode-se dividi-los em quatro categorias:

- 1- querem enfrentar concurso público;
- 2- desejam exercer a advocacia;
- 3- pretendem promoção no local de trabalho;
- 4- resolveram retornar ao banco escolar para chegar à terceira idade com mais bagagem e por satisfação pessoal.

São críticos e exigentes no que se refere ao desempenho docente e aos serviços prestados pela UNISUL

A quantidade de currículos de docentes, interessados em ingressar na instituição, recebida pela Coordenação do Curso de Direito era expressiva, perfazendo uma média de cinco currículos por semana. O quadro docente foi formado aproveitando-se os professores da instituição com carga horária disponível. Como houve tendência desses profissionais preterirem o *Campus* Pedra Branca, a Coordenação de Direito da Unidade Colégio Catarinense condicionou alocação de horas à permanência do professor em sala de aula naquele *Campus*. Nas duas primeiras fases do curso, aconteceram apenas duas contratações de professores.

A avaliação institucional dos docentes ocorrida no primeiro semestre de 1999 revelou que os acadêmicos da Unidade de Ensino Colégio Catarinense não os consideravam não qualificados para ministrar aulas, atribuindo-lhes o conceito "péssimo" para quatro dos cinco professores da primeira fase no tocante ao item didática. Estava identificada a situação-problema prioritária para a pesquisa que se iniciava. Com esses dados, confirmava-se a necessidade de apoio didático-pedagógico aos docentes do curso de Direito.

Cabia ainda completar o diagnóstico com a análise do ambiente da pesquisa. A Unidade Colégio Catarinense está instalada em um prédio centenário, com salas de aula climatizadas apenas pelas brisas naturais, ainda que possuam ventiladores. Mas estes quando ligados não permitem que se escute quem fala. Para que houvesse circulação de ar nas salas, foram feitas aberturas nas paredes contrárias às paredes das janelas, comprometendo a acústica. As carteiras antigas, próprias para estudantes com menos de 1 metro e 30 de altura, com cadeiras não estofadas, prejudicam a postura e causam desconforto. Sobre as condições dos quadros, é suficiente citar que foram todos trocados quando o curso estava iniciando a terceira fase do currículo, após rebelião dos alunos e sucessivas reclamações dos docentes, pois nele se escrevia e quando se tentava apagar, as palavras inicialmente grafadas permaneciam sombreadas.

As condições das instalações foram motivo de reclamação desde o primeiro dia de aula. Várias foram as tentativas de a UNISUL minimizar os problemas, entretanto a direção do Colégio Catarinense, proprietária do prédio, não autorizava os pedidos de modernização das salas de aula. Embora a sala de

aula não fosse local ergonomicamente aprovado, não se poderia justificar a insuficiência didática pela inadequação do ambiente.

4.4.2 Seminário

De acordo com Thiollent (1996, p. 58), o seminário é a reunião dos participantes e interessados no problema sob observação. Consiste em analisar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. No seminário, são centralizadas todas as informações colhidas, por intermédio das diversas fontes (questionário, entrevistas), e discutidas as interpretações, em conformidade com a perspectiva teórica adotada. Durante o seminário, os participantes da pesquisa elaboram diretrizes de ação que serão testadas na prática com os atores envolvidos. As ações desencadeadas são objeto de permanente acompanhamento e de avaliações periódicas. O seminário também produz material, sendo parte teórico, parte de natureza empírica e outra parte ainda de divulgação dos resultados da pesquisa pelos canais julgados apropriados pelos participantes.

Sendo assim, na Unidade Colégio Catarinense da UNISUL, a pesquisadora, o coordenador ²⁷ do curso de Direito, os dez professores alocados, os dois representantes discentes e o coordenador da Unidade reuniram-se no primeiro seminário, ocorrido no mês de setembro de 1999, para conhecer o

⁷ Como houve alteração de coordenadores no período de realização da pesquisa, entendeu-se necessário identificá-los por número.

problema de observação, as técnicas a ser empregadas para realização da pesquisa bem como a função de cada participante.

A pesquisadora expôs as perspectivas teóricas da pesquisa. Apresentou também as informações colhidas na fase exploratória. Além disso, ficou acertado que a pesquisadora ficaria quatro horas-aula à disposição dos docentes, na Coordenação do Curso de Direito, para superação de dúvidas e apoio didático-pedagógico. A divulgação do apoio didático-pedagógico seria realizada pelos representantes discentes nas respectivas fases do curso e por meio de informativo nos escaninhos de cada professor. No mural da Unidade, seria afixado cartaz sobre os horários de apoio.

Ficou decidido que o seminário aconteceria bimestralmente e, se houvesse nesse ínterim necessidade de novas ações, os participantes da pesquisa reunir-se-iam a partir da chamada por correio eletrônico e da divulgação nos escaninhos e murais de salas de aula.

Todos os seminários realizados ficaram registrados em atas. Acontece que a principal preocupação e condição para participação na pesquisa dos coordenadores, professores e acadêmicos foi a preservação de suas identidades. Então, resolveu-se que as atas seriam guardadas em arquivo, cujo acesso estaria restrito aos envolvidos, e que a pesquisa serviria à tese com o compromisso de se manter em sigilo os nomes de seus participantes. Por isso, em todo o relato, os participantes serão citados no masculino, diferenciados apenas por números.

O seminário exige conhecimento e organização por parte dos participantes. Thiollent (1996, p. 60) elucida:

Para aplicarem técnicas de pesquisa e de trabalho em grupos, dentro da proposta de pesquisa-ação, é necessário um certo preparo didático. Organizar um seminário de pesquisa não consiste apenas em reunir algumas pessoas ao redor de uma mesa. O trabalho deve ser metodicamente organizado, sob pena de não funcionar. Não basta deixar falar aqueles que falam muito. É preciso, em cada instante, procurar informações pertinentes relacionadas com o assunto focalizado.

Durante a pesquisa, foram realizados oito seminários, sendo que serviam como reunião de congregação do curso. Entretanto, constantemente havia o encontro dos participantes da pesquisa, principalmente do coordenador do curso com a pesquisadora e dela com os professores e acadêmicos atores.

O último seminário foi realizado em dezembro de 2002, culminando com o encerramento da pesquisa e publicação de seus resultados para os participantes e Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL.

4.4.3 Seleção da Amostra

Como mencionado no item 4.4.1, o campo de observação da pesquisa foi o curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL. Inicialmente, optou-se por observar todos os docentes e acadêmicos porque o curso se encontrava ainda com duas fases, mas, à medida que as fases foram aumentando, a pesquisa valorizou a amostra, pois não era mais possível controlar todos os acadêmicos e docentes.

A amostra foi constituída pelo critério da representatividade qualitativa, que "se trata de um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente em função da relevância que elas apresentam em relação a um

determinado assunto" (THIOLLENT,1996, p. 62) [sic]. A representatividade das pessoas e dos grupos significativos é julgada e a escolha é decidida a partir do consenso dos participantes no seminário central. Isso elimina o risco de se escolher a amostra por preferências individuais e legitima o princípio da intencionalidade da amostra.

Sendo assim, foram selecionados para a amostra da pesquisa os docentes do curso de Direito cuja avaliação didática⁸, por parte dos acadêmicos, ficava com conceito insatisfatório ou péssimo; os representantes discentes das turmas do curso de Direito; os coordenadores do curso, que no período de realização da pesquisa foram quatro; os coordenadores da Unidade de Ensino Colégio Catarinense, que foram dois a desempenhar a função no transcurso da pesquisa.

É importante citar que as mudanças de coordenadores não prejudicaram a pesquisa até porque os que assumiram a função eram professores nos *Campi* da UNISUL ou na Unidade Colégio Catarinense e já estavam inteirados do estudo realizado com os docentes do curso de Direito. As substituições de coordenadores do curso ocorreram no segundo semestre de 1999, no primeiro semestre de 2001, no primeiro semestre de 2002 e no segundo semestre de 2002. A alteração de coordenador da Unidade Colégio Catarinense ocorreu no segundo semestre de 2002.

⁸ Os dados para a avaliação didática do docente foram colhidos da avaliação institucional, da avaliação do curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio da UNISUL e das entrevistas e questionários aplicados pela pesquisadora.

4.4.4 Coleta, Análise e Interpretação de Dados

Na pesquisa-ação, a coleta de dados é efetuada pelo pesquisador nos grupos de observação, sob controle do seminário. Serviram como grupos de observação nesta pesquisa os coordenadores da Unidade e do Curso de Direito, os docentes e os acadêmicos. Até a segunda fase do curso todos participaram como atores da pesquisa, entretanto com o desenvolvimento do curso, elegeu-se a amostra, conforme mencionado no item anterior.

A primeira técnica de pesquisa utilizada foi a leitura e fichamento de textos que tratavam de didática do ensino superior. A segunda técnica foi a análise de documentos institucionais: avaliação institucional do docente, anotações de arquivo da Coordenação do Curso de Direito, projeto político-pedagógico do curso de Direito, regimento da UNISUL.

Optou-se pela técnica de entrevista com perguntas abertas com coordenadores, docentes e acadêmicos para se visualizar o panorama didático-pedagógico do curso de Direito, ainda em fase inicial, na Unidade de Ensino Colégio Catarinense. As respostas foram anotadas em folha padrão (Apêndice A), analisadas e interpretadas nos seminários.

Também se recorreu à técnica do questionário (Apêndice B) elaborado com questões fechadas, objetivas e podendo ser assinalada somente uma assertiva, sendo a estatística das respostas apresentada no segundo seminário. Como recomendado pelos estudiosos da metodologia científica, o questionário foi aplicado, no primeiro momento, com um pequeno número de pessoas representativas para a observação. Após a análise das respostas em seminário,

foram corrigidas inadequações, como ambigüidades nas perguntas e imprecisão de linguagem.

A observação livre da realidade também foi técnica empregada na pesquisa. Para isso, o pesquisador deve ter ouvido e percepção aguçados; não se pode envolver emocionalmente com os problemas identificados durante a observação; sua presença não pode causar incômodo ou fazer com que os observados se comportem de forma diferente da praticada em seu cotidiano. As interpretações da observação da realidade, com base nas anotações da pesquisadora no diário de campo, eram feitas no encontro dos participantes em seminário, para que os itens fossem discutidos e a ação decorrente da interpretação fosse decisão coletiva. A observação livre ocorria em diferentes locais: nos corredores da Unidade, nas salas das Coordenações e dos professores e nas salas de aula.

Na segunda fase do curso, a par das informações colhidas em entrevistas, questionários, observação livre e avaliação docente, a pesquisadora foi autorizada por professores com dificuldade didática a assistir a suas aulas. O intuito era observar para depois fazer comentários a respeito que pudessem contribuir para a melhoria das aulas. Esse tipo de aula cooperada, denominação definida em seminário, foi sendo requerida por outros docentes, alguns comprovadamente sem problemas didáticos, mas era um caminho para se chegar à interdisciplinaridade. Este é um dos assuntos do próximo capítulo.

4.4.5 Elaboração do Plano de Ação e Divulgação dos Resultados

Em dezembro de 1999, no seminário, com as informações até então colhidas e interpretações prontas, os participantes deliberaram que dois docentes do curso de Direito receberiam apoio didático-pedagógico no período vespertino, quinzenalmente, em sala de aula do Centro Internacional de Pós-graduação da UNISUL, no Centro da Capital, no primeiro semestre de 2000. Os docentes escolhidos participavam do seminário e, ao tomar ciência dos resultados da avaliação docente e das respostas de acadêmicos a entrevistas e questionários, requereram apoio didático-pedagógico. Além disso, a pesquisadora permaneceria à disposição dos docentes na Unidade do Colégio Catarinense quatro horas-aula semanais.

Entendeu-se necessário um encontro antes do início das aulas do semestre letivo de 2000 com os docentes do curso de Direito alocados na Unidade Colégio Catarinense. Nesse encontro, além de serem apresentados os docentes novos, mostrou-se vídeo institucional, estabeleceu-se o modelo de plano de ensino e marcou-se a data de sua entrega na Coordenação do Curso bem como divulgou-se a obrigatoriedade de o professor providenciar cópia dele e entregar a cada aluno de sua disciplina no primeiro dia de aula; tratou-se de informar sobre a pesquisa que estava sendo realizada e fixou-se o horário do apoio didático-pedagógico na Unidade. Do encontro, participaram dirigentes da UNISUL.

Em março de 2000, aconteceu a primeira aula da pesquisadora para os dois docentes com dificuldades didáticas. Conversou-se a respeito do plano de

ensino, da postura docente em sala de aula e de como fazer anotações na lousa. Parece um exercício primário, entretanto salutar para quem não tinha formação para o magistério. No terceiro encontro, ou seja, no mês de abril de 2000, começaram a ser colhidas as informações de que o apoio estava surtindo efeito.

O docente 1 relatou:

Eu entrei diferente ontem na aula, me senti mais preparado, mais seguro. Até olhei nos olhos daquele aluno que me envergonhou na primeira aula. Mesmo tendo o roteiro da aula toda na mão, eu comecei a me soltar, sem ficar preso naquele texto. Aí eu captei porque que tu dizes que a gente tem de preparar tudo, pensar em tudo antes de entrar na sala, porque senão não sai nada. Nunca vou esquecer que preparei a minha primeira aula para quatro aulas seguidas e quando eram oito horas eu já não tinha mais nada para falar. Agora eu levo sempre a carta na manga, um questionarizinho. E o pior de tudo é que eu falei naquele dia: "bem pessoal o que eu tinha preparado tá aí. O que eu posso fazer com vocês agora?"

Sobre o docente 1, colheu-se, dentre outros, o seguinte depoimento dos acadêmicos:

O professor tem dado aula olhando para gente. Antes ele só olhava para o chão ou para cima. Dá para notar que ele tá preparando as aulas. Ele até retirou os seminários e resolveu dar aula. Ele sabe muito, esse guri vai dar um bom professor. Vai ser bom ele ficar mais um tempo recebendo essas aulas de didática. Olha, a turma até tá entendendo os clássicos. Se a gente pensar no primeiro semestre e nesse agora, nem parece o mesmo professor.

No tocante ao docente 2, registrou-se:

Para dar aula, eu não imaginava que precisasse de tanto tempo. Achava que bastava saber a matéria. Até para escrever no quadro eu tenho que pensar. Segunda-feira me disseram na aula que

agora já dava para entender o que eu anotava no quadro. "Antes a gente ficava brincando de adivinhar onde estava a seqüência das palavras, o senhor escrevia tudo solto, parece que ia jogando, a gente não sabia se copiava, se escutava o que o senhor dizia. Agora tá mais fácil. Sem contar que agora dá para entender o que tu falas. Tu falavas muito baixo e nem ligavas para conversa em sala. Tu eras até gozado por uns, por aqueles, né, tu sabes." Aí eu perguntei, não sou mais? O aluno respondeu que agora tá todo mundo com medo da prova e que a bronca na semana passada valeu.

Nas aulas de apoio, tratou-se desde o planejamento das aulas dos dois professores até a elaboração das questões das provas. Elaborou-se uma seqüência de assuntos (Apêndice C) para serem trabalhados em cada encontro e os dois docentes também fizeram exercícios práticos. Normalmente, ministravam para a pesquisadora e para o outro colega a aula que haviam preparado para a semana seguinte ao apoio. Foram indicadas leituras sobre teorias didáticas e sobre técnicas e recursos de ensino.

No terceiro seminário de 2000, os participantes foram cientificados dos resultados da avaliação docente pelos discentes. Verificou-se que o apoio didático aos dois professores foi muito bem recebido pelos acadêmicos. Os docentes 1 e 2 passaram do conceito péssimo para bom em didática.

Durante esse seminário, foram colhidos depoimentos de docentes que recorreram ao apoio didático no transcorrer do semestre para retirar dúvidas de como agir em sala de aula; saber que tipo de atividade poderiam planejar para tornar a aula mais dinâmica; dividir suas angústias como docente.

No quarto seminário de 2000, ficou firmado que, no mês de fevereiro de 2001, a pesquisadora ministraria um curso de capacitação específico para os docentes do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense, utilizando o material produzido para as aulas do apoio didático-pedagógico. Houve mudança

de ação visto que, independente da avaliação institucional, os docentes de Direito quiseram assistir ao curso.

Vale mencionar que dois professores do curso de Psicologia e um do curso de Engenharia, ao tomar conhecimento do curso de capacitação, pediram autorização para dele participar. Foi explicado aos professores que o curso estava preparado para as peculiaridades da sala de aula do Direito. Preferiram então buscar orientações sobre novas técnicas de ensino no horário do apoio didático-pedagógico na Unidade Colégio Catarinense, com atendimento individualizado.

Participaram do curso dezoito docentes, dos vinte e cinco lotados na Unidade de Ensino, e o coordenador do curso. A maior dificuldade na condução dos trabalhos foi conter os relatos, as experiências individuais. Cada docente queria expor suas dificuldades e não foram poucos os pedidos de receita para ministrar uma boa aula. Ficou uma vez mais confirmado que a maioria dos docentes do curso de Direito exerce outras profissões, são advogados, promotores de Justiça, juízes, procuradores do Estado, assessores jurídicos, e não tem formação didático-pedagógica. No caso da Unidade, somente quatro se dedicavam integralmente ao magistério. Todavia, apenas a pesquisadora, que também integrava o quadro docente, tinha formação para o magistério.

O pouco tempo destinado ao planejamento das aulas justifica o desempenho docente insatisfatório. E muitas vezes isso não ocorre por falta de vontade, mas sim por desconhecimento. Observem-se os relatos:

Do professor 5:

Quando me contrataram para dar aula não me disseram o que eu tinha que fazer. Daí eu me espelhei nos meus professores. Quando eu comecei a ler estes textos do curso, eu disse para mim mesmo, mas que aula porcaria tu preparavas, coitados dos teus

alunos. Eu chegava em sala, às vezes cansado, sentava, abria o código e ia comentando os artigos, sem muito planejamento. Às vezes eu até levantava, dava uma volta na sala para esticar as pernas, mas continuava falando. E os alunos ali me olhando. Quer dizer, alguns. Uns dormiam, daí eu achava um absurdo, e batia na mesa bem forte, eles davam aqueles pulos na carteira. Tinham umas meninas que no final da aula sempre vinham pedir um questionário para se basear. Eu respondia que elas tinham que aprender a ler, o código e a doutrina. Que não tinha nada de questionário. Caio em mim e digo, quanto eles sofreram, coitados. A minha aula era horrível. Eu ainda perguntava, alguma dúvida? Acho que nem escutavam o que eu perguntava. Lá eu sabia que tinha tanta coisa para fazer antes de ir para sala de aula?

Do professor 10:

Para o primeiro dia, eu estudei muito, realmente preparei minha aula. Tinha conteúdo. Pesquisei jurisprudência e tudo. Lá pelas tantas, um levanta a mão e diz: "professor, a aula tá boa mas e o plano de ensino?" E eu cá comigo, e que plano de ensino? Daí logo veio a saída. Olha, pessoal, eu fui chamado para dar aula, é a minha primeira vez, então eu ainda não sei quanto tempo eu vou levar para dar cada conteúdo, mas daqui um mês eu posso até tentar trazer alguma coisa para vocês. Eu fui ingênuo e sincero. Talvez eles tenham percebido isso e não perguntaram mais.

Do professor 16:

Na minha época, a gente estudava, e dava graças a Deus quando o professor aparecia. Nunca imaginei que desse tanto trabalho para dar aula. Eu fico pensando é se isso tudo adianta. Lá vou eu preparar aula diferente e será que eles vão gostar? Eu não acredito muito nisso de dar trela para o aluno. Ele tem é que estudar. Eu tô ali na frente para tirar dúvida. Não sei se eu tô preparado para ser esse professor orientador, facilitador como dizem essas novas teorias. Eu posso dizer que na minha época funcionava o estudou passou, não estudou, rodou. Os meus professores chegavam lá na frente e vomitavam o que sabiam. Se eu queria mais, eu que fosse para a biblioteca procurar. Eu não me lembro de fazer essas aulas diferentes. Não sei se eu vou ter tempo para ficar pensando nessas atividades. E como é que vou criar isso tudo. Professora, se prepara porque eu vou ter cadeira cativa lá no apoio.

O professor 18, realista:

Nós estamos vivendo um mundo de mudanças. Estamos na era do conhecimento. Nós somos responsáveis por essa juventude que busca o curso de Direito. Acho que momentos como esse, de troca de experiência, a universidade deveria proporcionar muito mais. O quanto aprendemos aqui, um mostrando para o outro como fazer diferente, pensando a coletividade e o ambiente cognitivo, lembrando Lévy, professora. Ou nós inovamos em nossas aulas ou nós seremos engolidos por esses que se dedicam a estudar métodos e técnicas de ensino. Os alunos de hoje não querem mais só as nossas palavras. Eles próprios sugerem aulas dinâmicas, em que possam falar mais. Eu me obriguei a ir para um cursinho de computação para saber fazer transparência e mexer no *datashow*. Ouvimos falar em teleconferência, isso parece tão longe de nós, mas é a realidade do mundo. Nós estamos atrasados. E nós ficamos ainda escrevendo no quadro com giz. E eles passam o dia no computador. É uma contradição. Acho que foi muito produtivo esse encontro para chamar nossa atenção para a necessidade de mudar, de se atualizar. Para o professor saber que ele não sabe tudo, que pode dizer eu não sabia ou não sei, mas vou pesquisar.

Os seminários do primeiro semestre de 2001 foram bastante produtivos. No primeiro, decidiu-se por aumentar o horário de apoio didático-pedagógico de quatro para oito horas semanais e o coordenador 3 solicitou ainda duas horas semanais de apoio pedagógico exclusivo para auxílio na solução de problemas na Coordenação do Curso de Direito. Decidiu-se não fazer trabalho específico com professores, como ocorrera em 2000, mas prestar atendimento a quem recorresse ao apoio e realizar cursos de capacitação permitindo a educação continuada dos docentes.

A atividade de apoio passou a ser procurada principalmente por docentes de disciplinas da quarta e quinta fases do curso. Reclamavam da falta de entusiasmo das turmas e pediam fórmulas para ministrar aulas mais atrativas. A pesquisadora então resolveu preparar um compêndio com capítulos de livros que tratavam de técnicas e recursos de ensino e da elaboração e aplicação de

seqüências didáticas para distribuir aos docentes. A partir das leituras poderiam discutir, no horário de apoio, idéias sobre atividades para suas aulas.

Notou-se que, em 2001, os docentes despertaram para a necessidade de planejar suas aulas e tornaram-se mais críticos de sua própria atuação como docentes, enquanto os acadêmicos procuravam o apoio cada vez menos para queixas sobre o desempenho docente. Essa constatação resultou do seminário que antecedeu o mês de julho de 2001.

Para o segundo semestre de 2001, ocorreram contratações de professores novos na Unidade Colégio Catarinense e, em virtude do breve período de férias, somente foi possível programar uma única reunião com os docentes antes de o início das aulas.

Logo no primeiro mês de aula, a pesquisadora foi contactada pelo coordenador 3 e por dirigentes da instituição para, em caráter emergencial, ministrar curso de capacitação durante o semestre para os professores novos da Unidade e de outros *Campi* que apresentavam deficiências didáticas. O assunto foi levado ao seminário e o entendimento foi de que o curso seria uma possibilidade de se difundir o apoio didático-pedagógico e a assessoria que se prestava à Coordenação do Curso de Direito. Além disso, contribuiria para a melhoria do desempenho docente se seguisse os moldes do ministrado em fevereiro para os docentes da Unidade. Entretanto, dele participaram também professores veteranos que enfrentavam problemas em sala de aula.

Do curso participaram quatorze professores, inclusive o coordenador 3 da Unidade e o coordenador do *Campus* Pedra Branca. Embora outros *Campi* não fossem o universo da pesquisa, considerou-se que a deliberação do seminário deveria ser respeitada.

Na primeira aula do curso, os docentes convocados estavam receosos, pouco falavam e alguns se sentiam punidos tendo de estar reformulando seu plano de ensino ou exercitando como ministrar aula.

Apresentam-se a seguir dois depoimentos que mostraram à instituição a necessidade de preparar o professor para depois permitir que adentrasse a uma sala de aula.

O professor 28 resumiu o sentimento do grupo:

Uma instituição com tantos na praça não deveria deixar primeiro o professor ser testado pelos alunos para depois tomar providências e ensiná-lo a lidar com uma sala de aula. Quando eu fui contratado, não escondi que não tinha experiência, mas também não me recomendaram qualquer curso. E olha que eu tenho vontade de dar aula. Para mim, isso não é um bico, e deixei isso bem claro. Acho que para o próximo semestre, a instituição já deveria começar a organizar cursos para os contratados. Pelo que conversei com outros professores, eu ainda tive sorte de começar aqui no Catarinense, porque a professora explicou tudo do xerox, mostrou a turma e me passaram informações sobre os alunos, o que eu deveria dizer e me entregou um modelo do plano de ensino. Eu quero deixar bem claro que estou aproveitando muito tudo o que está sendo aqui apresentado, mas que deveria ter sido antes de nós irmos para sala de aula.

O professor 32 foi taxativo:

Nós só vamos ser uma instituição séria se tratarmos os professores como profissionais que precisam constantemente de treinamento. Não é o meu primeiro semestre na instituição, mas é primeiro com problemas de relacionamento com os alunos. Ainda bem que teve essa oportunidade de socorro. Escutando os colegas eu não me sinto mais um patinho fora d' água. Eu já estou até me considerando um professor normal, pois os depoimentos de colegas com anos de magistério me alegraram e eu me convenci de que, como a professora falou, a sala de aula é sempre uma surpresa, por mais preparados que estejamos, podemos nos surpreender.

O último seminário de 2001 contou com a efetiva participação do corpo docente, com os coordenadores do curso e da Unidade e com os representantes discentes.

Foi um seminário difícil de ser conduzido. Os participantes estavam ávidos para falar e não respeitavam o tempo limitado a cada um. Foi um ano em que o curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense tornou-se coeso em termos de corpo docente. As diversas atividades programadas durante o semestre, encontro de professores, curso de capacitação, palestras, a presença do coordenador 3 e do apoio pedagógico na Unidade contribuíram para a harmonização do curso.

O coordenador 3 encerrou o seminário com o compromisso de abrir o ano letivo de 2002 com dois cursos de capacitação, um para professores veteranos e outro para professores novos.

Em fevereiro de 2002, foram ministrados os dois cursos, contando o de veteranos com a presença de vinte professores. O curso para professores novos uniu os da Unidade e os do *Campus* Pedra Branca, totalizando quatorze professores. Além disso, foi realizada uma reunião geral da congregação do curso de Direito da UNISUL da Grande Florianópolis, da qual participaram setenta e quatro docentes, dos noventa e oito contratados. A reunião foi prestigiada por superintendente e gerentes da UNISUL.

Nos semestres letivos de 2002, o apoio pedagógico continuou atendendo aos docentes do curso de Direito. Ainda em 2002, desenvolveram-se atividades interdisciplinares, que envolveram docentes e acadêmicos da primeira e terceira fases do curso.

O capítulo seguinte detalha o apoio didático-pedagógico prestado aos docentes do curso de Direito bem como apresenta as modificações ocorridas no tocante à prática educativa desses docentes em sala de aula.

5 O DESAFIO DO NOVO NO CURSO DE DIREITO

A instalação do apoio didático-pedagógico na Unidade de Ensino Colégio Catarinense ocorreu no segundo semestre letivo de 1999. No início, houve resistência de alguns docentes em procurar o apoio sob a justificativa de que o Direito é um curso formal e não oferece possibilidade de expressivas inovações na prática educativa. Todavia, com o passar do tempo, os docentes foram entendendo que planejar aula e manter-se atualizados, tanto no conteúdo da disciplina que ministram quanto em questões didáticas, é indispensável para a construção do conhecimento. E o apoio poderia auxiliá-los nessa tarefa.

Especialmente no período inicial, o entrosamento da pesquisadora com a Coordenação do Curso foi determinante para que o apoio didático-pedagógico recebesse o respaldo dos docentes e contribuísse para a melhoria de suas práticas educativas. O coordenador 2 compartilhava da idéia de que se os docentes conversassem a respeito de suas dificuldades, trocassem idéias e experiências, pedagogicamente o curso melhoraria. Por isso, o coordenador 2 passou a freqüentar o apoio e, no terceiro mês de aula, começou a receber retorno dos acadêmicos de que suas aulas estavam mais dinâmicas, o próprio professor sentia que transmitia segurança em sala de aula. Os acadêmicos começaram a comparar as aulas ministradas pelo professor coordenador 2 no primeiro semestre e no segundo semestre de 2000, já que ele continuava a trabalhar com a mesma turma, embora com disciplina diferente.

O processo de construção da cultura de o docente do curso de Direito recorrer ao apoio didático não foi rápido. O respeito e a confiança do corpo

docente só são adquiridos com o tempo, com a construção de sua competência, alicerçada no compromisso, na dedicação, numa grande parcela de paciência, na abertura a um saber e a um fazer em permanente formação, para poder ser.

Era sabido que, para o apoio didático-pedagógico funcionar, a parceria entre Coordenação, pesquisadora e docentes haveria de se estabelecer. Teria de existir uma cumplicidade inicial com alguns atores da pesquisa e gradativamente com todo o grupo de professores do curso de Direito.

Desde o primeiro momento de atuação no apoio didático-pedagógico, a pesquisadora reconheceu-se como ser incompleto, sujeito a imperfeições. Em diversas situações, o professor que procurava o apoio detinha conhecimentos que a pesquisadora não possuía. Isso era salutar para mostrar que na interlocução com o outro as idéias vão surgindo, um vai acrescentando, transformando o outro. Acreditava-se que essa postura ajudaria a propagar a noção de construtivismo no curso, ou seja, em sala de aula o conhecimento se re-constrói a todo momento, seja na interação do professor com o aluno, do professor com o conteúdo, do aluno com o conteúdo.

Lembrava-se que o professor tem de aprender a ouvir o aluno, assim como por ele ser ouvido. É difícil ficar em silêncio em sala de aula quando se está acostumado a falar sempre para a turma, como se fosse o único a deter o saber em classe. O silêncio do docente não quer dizer passividade. Ele favorece a reflexão necessária para definir o momento de intervir e novamente retomar a palavra para si. Nos momentos de silêncio reflexivo, "fui conseguindo até saídas para agir diante das situações mais inusitadas" (coordenador 2).

De 1999 a 2002, período da pesquisa, a parceria entre Coordenação, pesquisadora e docentes foi sendo solidificada a partir do compartilhamento de

dúvidas e certezas, perguntas e respostas, alegrias e tristezas, ânimo e desânimo, acertos e erros, angústias, medos, ansiedade, insegurança, satisfação, vontade de fazer diferente. A força avassaladora na construção do coletivo, no estabelecimento de um conjunto de ações para suprir as deficiências didático-pedagógicas dos docentes fez concretizar o novo no curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL.

5.1 O Planejamento das Aulas

Após realizar o levantamento dos planos de ensino entregues à Coordenação do Curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio Catarinense, decidiu-se que a primeira ação do apoio didático-pedagógico seria a de sua padronização. Observou-se que havia docentes que ministraram disciplinas durante o primeiro e o segundo semestre de 1999 sem apresentar plano de ensino à Coordenação e aos acadêmicos. Alguns entregaram o plano de ensino sem os itens considerados essenciais, por exemplo, ementa, objetivos e bibliografia. Outros não especificavam a forma de avaliação. Encontrou-se ainda um plano de ensino com todas as especificações de outra instituição de ensino, isso significando que o professor não havia tomado sequer o cuidado de promover a alteração do cabeçalho.

No segundo seminário de 1999, ficou estabelecido o modelo de plano de ensino que deveria ser seguido pelo corpo docente do curso de Direito, conforme os itens a seguir mencionados:

MODELO DE PLANO DE ENSINO

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
Unidade Colégio Catarinense

Curso de Graduação em Direito
Disciplina:
Professor:
Contatos:

IDENTIFICAÇÃO DA DISCIPLINA
Carga Horária: horas-aula
Período Letivo:
Fase:

EMENTA:

OBJETIVO GERAL:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:

METODOLOGIA:

OBSERVAÇÃO: Este Plano de Ensino poderá ser modificado no curso de sua execução quando for identificada a necessidade de adaptação pedagógica à peculiaridade de cada turma de sala de aula. O cronograma poderá ser alterado se houver modificação no planejamento pedagógico, convocação do docente para participar de atividade não prevista no calendário acadêmico ou evento acadêmico.

AVALIAÇÃO:

De acordo com o estabelecido pela Congregação do Curso de Direito e pelo Regimento da UNISUL, o acadêmico será avaliado com base nos seguintes critérios:

FREQÜÊNCIA: o acadêmico deverá freqüentar 75% das aulas para obter aprovação.

Média = X

Se X igual ou superior a 7,0 e a freqüência mínima confirmada, o acadêmico estará aprovado.

Se X menor do que 7,0 e a freqüência mínima confirmada, o acadêmico será submetido à avaliação final, conforme dispõe o Regimento da UNISUL. (AF)

Média Final = $\frac{X + AF}{2} = Y$ (Se Y igual ou superior a 6,0, o acadêmico estará aprovado.)

OBSERVAÇÕES:

- A segunda chamada de prova será realizada mediante apresentação pelo acadêmico de requerimento, conforme disposto no Regimento da UNISUL. Os trabalhos entregues fora do prazo estabelecido somente serão aceitos pela docente se o acadêmico seguir os procedimentos idênticos para realização de segunda chamada de prova. Atendem para os prazos regimentais! Ao faltar uma avaliação, o acadêmico deve procurar a Secretaria Acadêmica e protocolar requerimento de segunda chamada de prova. Ao ser deferido o pedido, deverá apresentá-lo ao docente e preparar-se para realizar a prova na data firmada pelo docente ou pela Congregação do Curso de Direito, divulgada pela Coordenação Adjunta do Curso de Direito nesta Unidade.

- Os pedidos de revisão de prova, devidamente fundamentados, deverão ser protocolados na Secretaria Acadêmica no prazo regimental. (Ler Guia do Acadêmico.)

BIBLIOGRAFIA DE APOIO:

MATERIAL OBRIGATÓRIO:

LEITURA OBRIGATÓRIA:

CRONOGRAMA:

- Sujeito a alterações no decorrer do semestre.

- Aulas às _____, das ___ às ___ horas.

Para facilitar a digitação e padronização, todos os professores receberam um disquete contendo a formatação do plano de ensino, necessitando somente preencher os itens de acordo com sua disciplina.

Além disso, a pesquisadora resolveu fazer uma exposição sobre a necessidade de se planejar as aulas e elaborar o plano de ensino. Este significa

um "contrato de trabalho acadêmico" que o professor firma com os acadêmicos no primeiro dia de sala de aula. Não é um documento para ser entregue à Coordenação e ficar no arquivo morto. Ele é de suma importância para os pedidos de transferência de instituição, de validação de disciplina, de compromisso do professor com sua prática pedagógica.

O plano de ensino serve para o professor refletir sobre sua prática, observando as atividades que contribuíram para a aprendizagem do conteúdo - o que poderia ser eliminado, se as avaliações previstas foram suficientes para comprovar a aprendizagem em um semestre -, se o cronograma de aulas está ajustado, se a bibliografia precisa ser atualizada para o semestre seguinte. Auxilia ainda na seqüência do conteúdo e na sua distribuição durante o semestre, mantendo o professor informado sobre que aula deverá ministrar.

O planejamento deve ser entendido como um conjunto de ações coordenadas entre si, que concorrem para a obtenção de um certo resultado desejado. Ele não é definitivo, imutável, bem pelo contrário, deve ser sempre questionado. Quando se planeja, pensa-se no futuro. É também um recurso de organização.

Observou-se que os docentes do curso de Direito não estavam acostumados a planejar suas aulas, a pensar o semestre, por isso enfrentaram dificuldade em elaborar o primeiro plano de ensino de acordo com o padrão estabelecido. Recorreram diversas vezes ao apoio didático-pedagógico para esclarecimentos.

O depoimento do professor 4 esclarece a opinião de alguns sobre o planejamento da ação educativa:

Posso tá muito errado, mas tanto faz ter plano de ensino e não ter. A alunada não estuda mesmo. E nós ficamos pensando, criando, renovando, aprendendo essa nova estética, mas os alunos tão cada vez piores. E esse gasto com xerox do plano e ele toma um tempo danado da gente e vai pro arquivo. Tinha que ter uma forma de diminuir a cobrança, essa burocracia. Mais se é pra fazer, pra melhorar então se faz. Na minha época da Federal, imagina se o professor ia perder tempo com plano de ensino. Não me lembro de ter recebido nenhum no meu curso. Fico pensando é se vai ter tempo pra assistir uma tevezinha. Tem que ficar bem claro que eu, assim como outros aqui, não sou só professor. Aliás, isso é pra ser um momento de prazer pra mim, não de tormento. Se a universidade continuar exigindo assim da gente, não sei se vai ter professor pra dá aula, pelo menos no Direito.

Normalmente, no curso de Direito, esse é o perfil do docente, advogados, promotores, juízes, que decidiram ministrar aula, entretanto não são compromissados com as questões pedagógicas institucionais.

O depoimento do professor 9 reforça esse perfil:

Nunca escondi que sala de aula é um trabalho voluntário que faço pra universidade. E quem não tem conhecimento didático precisa de um curso pra fazer esse plano de ensino. Quem faz as minhas provas e me ajuda corrigir é meu estagiário. Acho que ele vem junto comigo no curso.

Mas existem os comprometidos, como o professor 6:

Já divirjo desse entendimento. Sou juiz, mas a minha profissão é ser professor. Acho até que é uma questão de responsabilidade. Não vou decidir de qualquer jeito nem dar aula sem preparo. Tem que haver um compromisso, que é muito sério, com os alunos. Da aula, o objetivo é aprender. E digo mais, aprendo eu e eles. Não subestimo meus alunos. E no final das contas, eles estão pagando e eu recebendo pra dar aula.

E o professor 3:

Me desculpem os colegas, mas não posso admitir que nos dias de hoje a validade do plano de ensino seja questionada. Não entendo

como ir para uma sala de aula sem um planejamento. Não concebo entrar em sala sem ter uma prévia de quanto tempo eu vou levar pra trabalhar tal conteúdo. Eu acho que o plano de ensino é um material indispensável para ser professor. Agora, talvez, o tempo demandado pra sua confecção é que pode fazer alguns desistir ou achar que não vale a pena. Eu acho que até a LDB exige o plano de ensino.

A implementação de plano de ensino é considerada uma ação elementar para quem atua no magistério, todavia causa discussão e se torna uma atividade árdua para os professores sem formação pedagógica.

No primeiro semestre de 2000, os quinze docentes do curso de Direito entregaram o plano de ensino à Coordenação e aos acadêmicos. Alguns professores não cumpriram os prazos estabelecidos para a entrega, mas os planos de ensino foram feitos e distribuídos.

Nos atendimentos do apoio didático-pedagógico, as dúvidas mais freqüentes sobre o plano de ensino diziam respeito aos verbos dos objetivos, que devem aparecer no infinitivo e se referirem ao acadêmico. A parte da descrição das formas de avaliação também era questão recorrente. No tocante à ementa das disciplinas, com as dúvidas surgidas, constatou-se que nem a Coordenação do Curso possuía material adequado que pudesse orientar os professores.

No início de 2000, os documentos institucionais não estavam à disposição nem do coordenador 2, nem dos professores do curso de Direito. Então foram solicitados: cópia do regimento, do projeto político pedagógico, da grade curricular do curso e das ementas das disciplinas.

Fez-se um compêndio desse material e as partes consideradas importantes para o exercício da docência foram fotocopiadas e disponibilizadas

para cada professor. Esse procedimento foi adotado em todo início de semestre letivo, mantendo-se o professor informado sobre as normas institucionais.

Para os docentes que demonstraram resistência em preparar o plano de ensino, resolveu-se distribuir material grifado em relação às atribuições do professor, constantes do inciso I do art. 94 do regimento interno da UNISUL:

Art. 94 - São atribuições do professor:

I - organizar, em forma de plano de ensino, observando as orientações administrativas do Centro e ouvida a Coordenação de Curso, o programa de suas disciplinas, e cumpri-lo integralmente.
[sic]

Os cartazes contendo informações sobre o curso de Direito, com as atribuições do professor, foram afixados em locais estratégicos (sala dos professores, Coordenação do Curso) para que chamassem atenção do docente.

O apoio didático-pedagógico organizou e divulgou aos professores um roteiro que poderia ajudar na organização da prática educativa de cada docente do curso de Direito. Esse roteiro foi apresentado nos seminários, nas reuniões de professores e nos cursos de capacitação docente. O inteiro teor do roteiro é o seguinte:

ROTEIRO DA PRÁTICA DOCENTE

DICAS:

- A pessoa perfeita e o local errado. Ao adentrar a sala de aula, o professor se questiona: O QUE EU ESTOU FAZENDO AQUI? Planeje sua aula para isso não acontecer.
- Na sua apresentação o professor diz: ALÉM DE DAR AULA, EU TAMBÉM TRABALHO. A docência é uma profissão.
- Não admita ser classificado segundo a RÁDIO CORREDOR. Evite ser chamado por apelidos.
- Para ser professor não é necessário ter "um dom natural", basta ser competente e habilidoso.

Você será um bom professor se estiver motivado para: PLANEJAR - ORGANIZAR - DIRIGIR - CONTROLAR seus cursos. Isso não depende da instituição. Depende de VOCÊ!

FUNÇÃO PLANEJAMENTO

PLANEJAR envolve definir antecipadamente os objetivos, os meios alternativos para atingi-los e tomar as decisões necessárias para realizar com eficiência a prática docente.

Para planejar seu curso:

- defina os objetivos do curso, disciplina, palestra;
- estabeleça as atividades e as metas de cada aula;
- relacione os recursos instrucionais disponíveis;
- elabore um cronograma de trabalho aula a aula;
- consulte colegas, programas e normas da instituição;
- coordene seu programa com todos os envolvidos;
- defina os padrões de controle (avaliação processual, progressiva ou qualitativa).

FUNÇÃO ORGANIZAÇÃO

ORGANIZAR significa alocar os recursos necessários ao cumprimento dos objetivos. Isso envolve analisar as tarefas (aulas), verificar antecipadamente quais recursos instrucionais a instituição oferece, fazer as solicitações necessárias em tempo hábil.

Para organizar seu curso:

- conheça o perfil da turma antes de iniciar a aula;
- defina o que é prioritário em seu programa;
- defina as dinâmicas e exercícios a serem utilizados;
- relacione os materiais e os equipamentos necessários;
- verifique a atualidade e a aplicabilidade da bibliografia;
- confira os textos antes de indicá-los aos alunos;
- utilize corretamente os equipamentos ou solicite prévio auxílio de servidor da instituição.

FUNÇÃO DIREÇÃO

DIRIGIR pessoas implica comunicar-se eficazmente, descobrir reais fatores de motivação. SER interlocutor, problematizador, orientador, mediador.

PROFESSOR: elaborar seus planos de ensino, de aula, cronogramas; atualizar a bibliografia; preparar as aulas; ser assíduo e pontual; promover avaliações justas, que atendam às múltiplas inteligências.

Essas AÇÕES devem estar voltadas para o interesse dos alunos, isto é, direcionadas para o seu crescimento pessoal e profissional.

FUNÇÃO OBRIGAÇÃO

Você professor:

- Leu o regimento da instituição, o manual do professor e do aluno? Conhece seus direitos e obrigações?
- Conhece a grade curricular de seu curso? A ementa de sua disciplina?
- Visita bibliotecas e livrarias com frequência? Atualiza sua bibliografia e informa à biblioteca da instituição em que trabalha sobre as alterações e indicações bibliográficas de seu plano de ensino.
- Participa de treinamento para professores? Costuma verificar murais, consultar páginas na internet, acompanhar jornais de circulação nacional e revistas técnicas ou especializadas?
- Compartilha experiências acadêmicas com colegas?
- Entrega as provas corrigidas e exercícios aos alunos? Resolve e comenta provas e exercícios em sala de aula?

A elaboração do plano de aula foi recomendada pelo apoio didático-pedagógico aos professores que estavam estreando no magistério e para aqueles cujas aulas, segundo as reclamações dos acadêmicos, não eram planejadas. Àqueles que enfrentavam o problema de distribuição do tempo foi sugerido que

planejassem a aula e sempre levassem um material reserva para ser apresentado aos acadêmicos na eventualidade de a aula programada não ocupar todo o tempo a ela destinado. O material reserva, que poderia ser um vídeo, um exercício, um texto para leitura, ficou denominado de "a carta na manga" pelos docentes de Direito da Unidade Colégio Catarinense. Os itens indicados para elaboração do plano de aula estão a seguir citados:

PLANO DE AULA (Sequência Didática)	
CURSO: Direito - Unidade Colégio Catarinense	
DISCIPLINA:	FASE:
CARGA HORÁRIA DA AULA:	
DATA:	
CONTEÚDO:	
OBJETIVO:	
TÉCNICA:	
RECURSO:	
LEITURA INDICADA:	
AVALIAÇÃO:	
MATERIAL RESERVA:	

Ainda sobre planejamento, vale mencionar as atividades de extensão que aconteceram na Unidade Colégio Catarinense ao longo dos três anos de pesquisa. Aulas magnas, palestras, ciclo de estudos jurídicos foram atividades programadas pela Coordenação do Curso juntamente com o apoio didático-pedagógico. Tentou-se divulgar e fazer os docentes participarem do planejamento dessas atividades. Alguns se engajaram com entusiasmo e passaram a indicar ou trazer palestrantes para os eventos. Ao acompanhar o planejamento e a execução dessas atividades, os docentes percebiam que na instituição de ensino o planejamento ocorre em todos os níveis.

É fundamental perceber que a ação educativa é planejada para a universidade como um todo. Essa participação coletiva na elaboração do planejamento traz consigo mais realismo e objetividade na identificação dos problemas, nas propostas apresentadas e na luta para sua consecução.

No segundo semestre de 2000, entendeu-se necessário realizar reuniões com os docentes por fases do curso na primeira semana de aula. Isso permitiu que trocassem idéias sobre seus planos de ensino e representou um critério valioso para se começar a inculcar a idéia de interdisciplinaridade no curso. Sabendo o que os colegas haviam planejado, o professor poderia fazer ligações com sua disciplina. Conhecer um ao outro, saber os nomes e as disciplinas que ministravam seria uma forma de manter o corpo docente coeso.

O curso de capacitação ministrado em fevereiro de 2001, com carga horária de 8 horas-aula, contou com a participação de dezoito docentes. O enfoque do curso foi o planejamento das aulas, o plano de ensino e as estratégias para tornar as aulas mais atrativas e interativas. Não se conseguiu abordar todos os assuntos constantes do plano do curso. Ele serviu mais como um momento de catarse para os docentes.

No primeiro semestre de 2001, optou-se por fazer reuniões com os docentes por dia da semana. Eram reunidos todos os professores que ministrassem aulas no mesmo dia para abrir a possibilidade de integrar as fases do curso. Além disso, foram realizadas reuniões com professores cujas disciplinas tinham continuidade no transcorrer do curso. Esse tipo de encontro facilitou a adaptação dos planos de ensino, evitando que se repetisse conteúdo ou que algum não fosse ministrado e colaborou para a seqüência entre as disciplinas. Os próprios acadêmicos sentiram e manifestaram à Coordenação o entrosamento entre os professores e as disciplinas.

O depoimento do acadêmico 4 é esclarecedor:

Antes a gente não fazia ligação entre a matéria do Civil I, do Civil II. E nesse semestre a gente tá notando que as matérias não terminam em cada semestre, elas têm uma ligação. Os professores, e todos, tão fazendo comentário do que a gente estudou nas outras fases. Esse trabalho deles conversarem antes de virem pra dar aula é muito bom e a gente não fica precisando tentar unir as coisas. Eles vão mostrando. Tá bem mais fácil e tá todo mundo vendo isso. Sabe que aluno fofoca né, professora. Ai, professora, isso não é fofoca tá, é só um retorno de que a gente tá gostando.

O retorno obtido dos docentes incentivou a Coordenação e o apoio a continuar o trabalho em outros semestres:

Está bem mais fácil de se trabalhar. Eu sei o que devo dar e o que foi dado e o que o professor da fase seguinte vai dar. Foi até mais fácil de fazer o plano esse semestre. É interessante como os alunos notam isso. Às vezes eles até testam pra ver se tô me ligando que a resposta da pergunta foi matéria estudada no outro semestre. (Professor 25)

Para haver um planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor de cada disciplina durante o semestre, era necessário colocar a sua disposição os equipamentos existentes na Unidade de Ensino Colégio Catarinense, até para incentivá-los a usar recursos didáticos diferentes.

Todavia, a Unidade dispunha de pouquíssimos equipamentos: dois retroprojetores, um vídeo, quadro e giz. Quando o professor se dispunha a realizar uma aula com recursos didáticos diferentes, teria de planejá-la com muita antecedência, sob pena de a aula não se concretizar tal como havia programado.

A Coordenação da Unidade não mediu esforços em buscar apoio financeiro para adquirir mais equipamentos. Para a compra de uma tribuna, foram necessários cinco correspondências do professor, com croqui da tribuna anexado, três pedidos do coordenador 1, 2, 3 e ainda enviaram o marceneiro para que a ele fosse explicado como deveria construir a tribuna. Mas a vontade de ter o recurso em sala de aula para os alunos praticarem oratória não deixou o professor 7

esmorecer. A tribuna também serviria aos convidados para proferir palestras no curso. No segundo semestre de 2001, novos equipamentos foram comprados para a Unidade, inclusive um *datashow*.

5.2 O Uso de Recurso Didático

O recurso didático é todo e qualquer meio material concreto, usado para auxiliar no processo de aprendizagem. Cabe mencionar que o recurso didático constitui um instrumento e não um fim em si mesmo. O quadro e o giz, por exemplo, não asseguram ao professor que os utilizando os alunos aprenderão. Vale lembrar que os recursos didáticos são conhecidos também como recursos audiovisuais, os quais se dirigem aos órgãos sensoriais, como também acionam e mobilizam os esquemas mentais mais elevados.

De 1999 até 2001, nas avaliações realizadas pelos acadêmicos sobre o desempenho docente, ficou registrado que os docentes do curso de Direito não diversificavam recursos didáticos em suas aulas. Usavam normalmente o quadro e o giz. Nos seminários, os representantes de classe manifestavam a insatisfação dos discentes com a mesmice das aulas.

O professor tradicional se satisfaz com o quadro e o giz. Costumeiramente tem um cabedal de conhecimentos, mas, não raro, impede a manifestação dos alunos pela quantidade de informação que a eles transmite. Já o professor construtivista faz a opção por variar os recursos didáticos e até os cria e os adapta de acordo com a técnica escolhida para explorar determinado

conteúdo. Em sala de aula, mescla sua participação com a dos alunos, manifestando preocupação constante com o conhecimento que está sendo construído e comparando-o com os objetivos a que a aula se propôs. Esse professor tem uma visão globalizada do planejamento de suas aulas e do planejamento institucional.

No curso de capacitação ministrado em fevereiro de 2002, para os docentes novos e veteranos, iniciou-se a ação de deflagrar o uso de recursos e de técnicas de ensino inovadores. Entende-se inovador aquilo que é renovado, que é diferente. Isso não quer dizer que foi exigido de cada professor a criação de recursos e técnicas inéditos, mas sim que adotasse em suas aulas outros recursos além do quadro e giz e outras técnicas além da aula expositivo-dialogada.

Embora alguns docentes já tivessem sido orientados no apoio didático-pedagógico a respeito de novas formas de ministrar aulas, ainda podia ser considerada tímida a atuação inovadora, tendo em vista que o curso contava com trinta e cinco docentes no primeiro semestre de 2002.

O curso de capacitação foi realizado em duas etapas. Uma para docentes novos, com carga horária de 12 horas-aula, e outra para veteranos, com carga horária de 8 horas-aula. O conteúdo ministrado aos docentes novos foi complementado com informações de caráter institucional e administrativo, conhecidas dos veteranos.

Observou-se que não bastaria mostrar no curso os recursos audiovisuais, era necessário manusear os equipamentos já que muitos docentes não sabiam como os utilizar.

Foram colocados na sala em que se ministrava o curso, os recursos audiovisuais: quadro e giz; retroprojektor, tela para projeção e transparências; TV, videocassete e fita de vídeo; aparelho de som com fita e CD; microcomputador e *datashow*; materiais diversos (cartazes, jornais, revistas, dicionários). Mostrou-se cada recurso e explicou-se o procedimento de uso. Analisaram-se os benefícios do uso e ressaltaram-se os problemas advindos do mau uso.

A seguir, apresenta-se o material elaborado no apoio didático-pedagógico para os docentes do curso de Direito sobre o uso de recursos didáticos.

NOVA TENDÊNCIA: O USO DE RECURSOS DIDÁTICOS EM SALA DE AULA
LEMBRETES QUE PODEM DEIXAR SUA AULA MAIS ATRATIVA!

QUADRO E GIZ

- Escreva com letra simples, suficientemente grande e legível para que todos na sala possam ler. Faça a opção pelo giz branco.
- Use o quadro da esquerda para a direita, seguindo uma certa ordem na disposição dos elementos escritos de acordo com o conteúdo que está sendo ministrado. Se o quadro for grande, divida em duas partes, depois escreva. Isso ajuda as anotações ficarem ordenadas. Apague o quadro seguindo a ordem das anotações. Verifique primeiro se os acadêmicos que costumam copiar suas anotações do quadro já o fizeram.
- Quando quiser destacar uma palavra ou período, escreva com giz de cor.
- Incentive a participação dos acadêmicos fazendo-os vir ao quadro para expressar idéias, completar informações, responder perguntas ou explicar o que está sendo ministrado.
- O quadro é usado pelo professor durante a aula expositiva, enquanto desenvolve a explicação. Mas pode ser preparado antes da aula, quando o conteúdo for complexo ou Quando o esquema básico e completo permitir a visão do conjunto facilitando o entendimento do conteúdo. Do contrário, quando a matéria é de fácil compreensão, pode-se explicá-la sem o auxílio do quadro e depois sintetizá-la no quadro com a colaboração dos acadêmicos.
- Para o docente iniciante, recomenda-se que escrevam no quadro, no início da aula, os itens essenciais a ser discorridos, deixando entre eles espaços que permitam sejam feitas novas anotações à medida que o conteúdo for exposto. Assim o docente tem pontos de apoio: não esquece o assunto e sua ordem, evita desvio do tema da aula, fornece uma visão antecipada da aula aos acadêmicos.
- O docente deve escrever em silêncio e depois fazer comentários. Nunca falar olhando para o quadro e de costas para o público.

RETROPROJETOR, TELA E TRANSPARÊNCIAS

- Se houver em sala de aula a tela de projeção e não estiver fixada na parede, localize-a do lado contrário à porta da sala ou do trânsito de pessoas. Caso não alcance na tela afixada na parede, não se constranja em pedir auxílio a acadêmico de estatura maior.
- Ligue o retroprojektor, coloque uma transparência para teste, se possível antes do início da aula, e verifique se a projeção está focada.

- Se a transparência contiver itens, o docente poderá usar uma folha branca embaixo dela e ir deslocando-a conforme o item comentado. Pode fazer uso da ponteira (caneta própria que estica para situar o público sobre o item que está sendo tratado) ou de caneta laser (o laser aparece no ponto de projeção) para destacar o que está sendo explicado. Cuidado para não ficar gesticulando com a caneta na mão.
 - A transparência deve ser preparada com apoio do microcomputador e da impressora ou na fotocopadora. Importante lembrar que a transparência deve conter somente um roteiro do que será comentado. O resultado de transparências cheias de texto e conceitos é sono.
 - Evite usar muitos gráficos, desenhos, figuras em uma única transparência.
 - O uso de cores também deve ser cuidadoso para a transparência não ficar carregada.
 - O tamanho da fonte para confecção da transparência deve ser no mínimo 18.
- O docente deve se posicionar ao lado do aparelho retroprojetor, para manusear as transparências, e ficar de frente para o público.

TV, VIDEOCASSETE E FITA DE VÍDEO

- Planeje antecipadamente a apresentação do vídeo, integrando a fita ao conteúdo estudado.
- Defina com os alunos os objetivos que pretende atingir com a reprodução da fita.
- Evite usar a transmissão de videocassete apenas para preencher o espaço de tempo da aula.
- Proponha atividades anteriores e posteriores à transmissão da fita de vídeo, assim os acadêmicos se sentem motivados para assisti-la.
- Verifique previamente se o equipamento está funcionando e se a fita se encontra no ponto adequado para exibição.
- Assegure a todos os acadêmicos uma boa visualização do aparelho.

APARELHO DE SOM COM FITA E CD

- Verifique se o aparelho é adequado ao tamanho da sala de aula, para que todos possam ouvir o som.
- Deixe a fita no ponto para rodar ou anote a faixa do CD.
- Reserve um período de tempo curto para esse recurso, pois é de fácil dispersão.

MICROCOMPUTADOR E DATASHOW

- É importante o docente saber manuseá-los ou solicitar auxílio de estagiário, servidor ou acadêmico.
- Se o docente for usar programa, disquete ou CD-Rom deverá saber se são adaptáveis ao microcomputador da instituição.
- Os acadêmicos consideram um recurso atrativo, entretanto não deve ser usado somente como substituto do quadro.
- Quando preparar *slides*, o docente deverá observar o tamanho da fonte e as noções de preparação de transparências.
- O microcomputador permite que se busquem em aula informações na Internet e que se façam complementações no material já preparado. Trabalha-se com a informação em tempo real.
- O *datashow* funciona como um projetor que amplia a imagem do que se encontra no monitor do microcomputador.
- As aulas em laboratório, em que os acadêmicos se encontram diante do microcomputador, exigem bastante deslocamento do docente. Recomenda-se esse tipo de aula ao docente que domina o equipamento.

MATERIAIS DIVERSOS (Cartazes, Jornais, Revistas, Dicionários)

- É possível preparar aulas atrativas com recurso de material impresso, entretanto se recomenda o uso de material atualizado.
- O docente deve providenciar na biblioteca universitária ou levar para sala de aula exemplares para que todos os acadêmicos possam manusear o material. Solicitar a colaboração dos acadêmicos para que tenham em mãos o material também é uma medida recomendável.

Após o curso de capacitação, os docentes começaram a procurar o setor de reserva de equipamentos audiovisuais com mais freqüência. Alguns docentes se sentiram desestimulados a usar os equipamentos porque não conseguiam fazer reserva. Adotou-se uma sistemática de reserva semanal, com no mínimo 24 horas de antecedência. Embora houvesse apenas um *datashow*, a Coordenação da Unidade Colégio Catarinense, dependendo do número de pedidos de uso, emprestava o equipamento de outras Unidade ou *Campi*.

O depoimento do acadêmico 6 é revelador:

Os professores dessa fase viraram moderninhos. Nada mais de quadro. Antes a gente reclamava, essa semana a gente só rolou transparência. Mas fica chato pedir pra mudar agora. Até porque elas tão bem feitinha.

O acadêmico 4 manifestou-se:

Esse uso de retro, canhão, não dá mole. Agora não tá mais tudo mastigadinho. Eles dão uma geral e fazem atividades pra gente trabalhar também. Mas o professor, às vezes, parece barata tonta. Ele tem que correr em todos os grupos e, às vezes, responder dez vezes a mesma coisa. Mas só assim a gente não tem tempo pra sentir sono.

O acadêmico 7 mostrou-se crítico:

Os professores desse semestre estão mais bem preparados para dar aulas. Percebi nitidamente a mudança das outras fases para essa. Até o professor X, do semestre passado, tá usando *datashow* e não tá enrolando não. Eu acho que esse é o tipo de professor que a gente espera para uma universidade. Principalmente eu que não tô aqui pra brincadeira e já é meu segundo curso.

O docente 2 prestou o seguinte depoimento:

Eu não tenho vergonha de dizer que tinha medo dessa parafernália. Mas, usando, vi que não é nada do outro mundo e que realmente acrescenta nas aulas. Além disso, os alunos gostam. Eles até riram de mim no primeiro dia que usei o retroprojetor. Eles disseram: "aprendeu é, professor, tava na hora!"

O docente 8 revelou:

Tô aprendendo muito. Levo o *datashow* para sala e os acadêmicos vibram. Até eu tô achando muito mais legal minhas aulas, menos cansativas. Eu levo tudo prontinho, não preciso nem me sujar de giz e posso mudar tudo na hora. Olha, foi muito produtivo o nosso curso, precisamos de outros.

O docente 26 registrou:

Saí da era da pedra para a pós-modernidade. As minhas aulas estão muito melhores. Dá trabalho pra preparar, mas vale o sacrifício. No final, eu curto acho até mais que os alunos. E tá dando trabalho agora, porque para os próximos semestres é só ir atualizando. No quadro não, apagou tem que escrever tudo de novo.

Observou-se que os docentes permaneceram a usar os recursos didáticos no segundo semestre de 2002. Além disso, consultavam com freqüência o apoio didático-pedagógico sobre como adaptar um recurso a uma técnica ou a

um conteúdo. Às vezes, solicitavam a presença da pesquisadora em sala de aula para auxiliar no uso de equipamento.

5.3 A Criação de Técnicas de Ensino

As técnicas de ensino representam maneiras particulares de organizar as condições externas à aprendizagem, com a finalidade de provocar as modificações comportamentais desejáveis no aluno.

Na pesquisa, ficou constatado que os docentes do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense usavam em demasia a aula expositiva, às vezes dialogada. A aula expositivo-dialogada se faz necessária no processo ensino-aprendizagem. No início de um trabalho, o acadêmico precisa de informações, na sua execução também e aguarda uma avaliação. Isso se faz pela exposição escrita ou oral. A crítica à aula expositiva se refere ao seu uso indiscriminado, ou seja, prioriza-se a aprendizagem pela reprodução da informação e não pela construção do conhecimento em coletividade.

Para se efetivar a aprendizagem, o acadêmico deve estar em atividade. Não se aprende somente escutando. Os outros sentidos devem ser estimulados. O operador jurídico tem como instrumento de trabalho a linguagem oral e escrita, por isso, para o acadêmico ser bem sucedido profissionalmente, deve praticar a oratória e a redação.

No curso de capacitação de fevereiro de 2002, para os novos docentes e para os veteranos, reforçou-se que a sala de aula é apenas um dos ambientes de aprendizagem. Além disso, ratificou-se que a universidade não é só aula.

Atividades como visitação a órgãos do Poder Público - especialmente do Poder Judiciário -, a entidades de classe, a bibliotecas, viagens de estudo, a palestras deveriam fazer parte do cotidiano da academia. Caberia ao docente o incentivo e o planejamento de tais atividades.

Tratou-se, no curso, de orientar os docentes a respeito da técnica seminário. Os acadêmicos de graduação em Direito da Unidade Colégio Catarinense demonstravam aversão à palavra seminário e tinham a convicção de que essa técnica servia para o professor gazeir aula. Pediu-se para quem fosse aplicar seminário alterar o nome da técnica e aplicá-la após uma explicação do conteúdo por parte do professor.

O acadêmico 8 foi preciso em sua observação, resumindo o entendimento dos colegas de curso:

No Direito nós não temos professores formados para serem professores. Eles seguem os padrões de aula que receberam nos idos de 70, 80. E isso porque vivemos no século XXI. Só falam, só falam. Eles sabem e só aceitam as repostas de prova conforme o entendimento deles sobre aquela matéria. Jurisprudência, professora, uns nem sabem o que é isso. E os que querem pompa. Os piores professores que nós temos são os que cursam mestrado ou doutorado. Eles não têm tempo de preparar aula e trazem pra sala os textos que eles lêem. Esquecem que nós cursamos graduação. Não me interessa estudar parto de crocodilo. Pior ainda são aqueles que vêm com os seminários. E querem que isso funcione aqui. Tem gente que nem aprendeu a ler, como é que vai explicar a matéria pros colegas? Isso é matação, professora, me desculpe, mas quando eles vêm com esse papinho de seminário, eu já aviso que só apareço pra prova. A maioria fica conversando, outros só aparecem quando é o dia da apresentação e eu é que não vou pra frente fazer papel de palhaço e fazer a função do professor. Uma das aulas mais legais e que a gente mais aprendeu e que comenta até hoje foi o júri simulado lá da terceira fase. A professora levou o material, explicou e a gente saiu pra se virar. Não deu rolo e todo mundo fez a atividade. Claro tá dentro da realidade do Direito. Por que os outros professores também não fazem? Então falta um pouco de conhecimento deles e de vontade.

A respeito de os docentes reproduzirem as aulas de seus mestres, ficava evidente em seus depoimentos que o exemplo de professor era o que ficava diante da sala de aula discorrendo sobre a matéria. Quando questionados sobre as teorias da aprendizagem, foram unânimes em responder que ouviram falar de construtivismo nos cursos de capacitação oferecidos pela UNISUL. Alguns recordavam da teoria sobre condicionamento, outros citaram a expressão "estímulo e resposta" referindo-se a Skinner.

Esclareceu-se que a tendência em educação superior é a utilização de teorias ativas da aprendizagem, como o construtivismo. São teorias que oferecem especial relevo à solução de problemas, à pesquisa, à experimentação, às atividades de manipulação e construção e ao trabalho em grupo, permitindo que o conhecimento não seja apenas transmitido, mas reinventado ou reconstruído pelo aluno.

A verdadeira aprendizagem não é produto de um ensino meramente verbal ou gráfico. Ela ocorre quando se apela sistematicamente para a atividade do aluno, dando-lhe oportunidade de pesquisar, de pensar, de refletir, de analisar e de elaborar o seu entendimento sobre determinado conteúdo. Obviamente deve haver o momento de socialização, da troca entre docente e acadêmico para se chegar ao conhecimento comum e coletivo.

Aproveitou-se esse momento do curso para reiterar que a prática educativa é construída dia-a-dia, assim como se faz uma casa, tijolo por tijolo. E que o olhar do docente para sua prática, ou seja, sua observação e análise crítica possibilitarão inovações, reconstruções, modificações. O docente não se pode limitar a ser um mero reproduzidor de informações. Ele precisa estar em constante atualização e permitir que o acadêmico, juntamente com o docente, construa

conhecimento, a partir de atividades de leitura, de análises de casos, de reflexão sobre o que está sendo ministrado.

Fez-se um paralelo das aulas que os professores assistiam em sua graduação e das aulas que costumam ministrar. Interessante observar que, se alguns consideravam cansativas as aulas que assistiam, em seu tempo de graduação, e agora as reproduziam para seus alunos, ficavam penalizados.

Partiu-se da concepção de docência de cada professor para depois mostrar que aulas interativas, atrativas, dinâmicas e inovadoras eram condição para o sucesso no magistério.

Notou-se que era urgente e preciso simular técnicas de ensino no curso de capacitação docente. Não bastava comentar sobre elas, a fim de que em 2002 assistíssemos a aulas criativas. Foram citados vários tipos de técnicas de ensino: as individualizantes, em que o acadêmico age individualmente, e as socializantes, em que a atuação ocorre em grupo. Exemplificou-se a aplicação de uma técnica de ensino com os participantes. O ministrante escolheu a técnica de ensino "caixinha surpresa". Entregou aos cursantes uma folha contendo a explicação da técnica, como segue:

Técnica de Ensino Socializante: Caixinha Surpresa

Objetivos: revisar um assunto estudado; promover a participação do grupo; fixar conceitos, princípios, generalizações sobre o conteúdo ministrado; permitir a manifestação de cada acadêmico sobre determinado assunto.

Recursos necessários: aparelho de som, fita ou CD musical, caixinha com tampa, tiras de papel com perguntas.

Aplicação: os acadêmicos devem dispor suas carteiras em círculo; o professor entrega a caixinha contendo as perguntas para um acadêmico, liga o aparelho de som, fica de costas para a turma, a caixinha passa de mão em mão, o professor pára a música de repente, o acadêmico com a caixinha em mãos deve retirar uma

pergunta e, se souber, respondê-la; se a resposta estiver incorreta ou se não souber, a pergunta volta para a caixinha e a música continua; se a resposta estiver correta, o professor deve oferecer um prêmio ao acadêmico.

Observações: o tempo de aplicação da técnica varia com o número de alunos e o de perguntas. O registro das respostas pode ocorrer à medida que são respondidas as perguntas ou pode ficar de tarefa para ser apresentada em aula subsequente. As dúvidas devem ser retiradas pelo professor. Essa técnica serve de avaliação do professor sobre o entendimento dos alunos a respeito do conteúdo ministrado. É indicada para revisão de conteúdo antes de prova.

Além da explicação escrita, o ministrante também o fez oralmente. Como o tema em discussão era a prática educativa, as perguntas da caixinha tratavam de situações do processo ensino-aprendizagem, elaboradas a partir da experiência de apoio didático-pedagógico na Unidade Colégio Catarinense. A dificuldade enfrentada na aplicação dessa técnica foi conter a manifestação dos colegas que não tinham retirado a pergunta. Todos queriam externar sua opinião sobre a pergunta e muitos identificavam a experiência pessoal com o que estava sendo questionado. As perguntas constantes da caixinha eram:

- 1- O seminário pode ser aplicado em primeira fase de graduação? Justifique.
- 2- Como deve proceder o professor ao verificar que a técnica escolhida não foi adequada para a aquisição do conteúdo?
- 3- Se em uma sala de aula, um aluno específico não se adapta a técnicas socializantes e acaba por atrapalhar o trabalho em grupo, qual a atitude do professor?
- 4- O professor inicia uma aula expositiva utilizando como recurso o retroprojetor, mas observa que passados 30 min a maioria dos alunos está dispersa, uns cochilando, outros cochichando, alguns desenhando, sendo que 5 já haviam se retirado da sala antes de 15 min de aula. O que deve fazer o professor para atrair a atenção dos alunos?
- 5- Que técnica e recurso utilizar para um conteúdo teórico fundamental que deverá ser todo aprendido?
- 6- Quando a leitura de um texto é o ponto de partida de sua aula, mas os alunos não a efetuaram, o que fazer?
- 7- O professor diversificou técnica e recurso para expor determinado conteúdo, mas identificou que na avaliação somente 10% dos alunos conseguiram acertar as questões a ele referentes. O conteúdo é indispensável para a continuidade da disciplina. Como o professor deve agir?
- 8- O professor não dispõe de conhecimento de informática e seus alunos solicitam aulas com o recurso do computador, do canhão, da internet. Qual a atitude do professor?
- 9- Ao expor determinado conteúdo o professor é contrariado por um aluno. O professor não dispõe de recurso no momento da aula para provar sua corrente doutrinária, mas o aluno apresenta à turma uma entrevista de *expert* no assunto que destrói a opinião do professor. Como resolver essa questão?
- 10- Ao corrigir as provas de uma turma, o professor verifica que mais de 90% dos alunos não conseguiram responder corretamente uma questão. O professor lê novamente o enunciado que preparou e observa que ele pode causar dupla interpretação. Como deve agir o professor?

- 11- Em sala de aula, um aluno costuma pedir a palavra e, por ser prolixo, normalmente dispersa a atenção dos colegas. Como o professor deve agir para não tolher a manifestação do aluno e fazer com que a turma acompanhe sua reflexão?
- 12- O que fazer quando se tem em sala de aula um aluno que sabe mais do que você, professor, o conteúdo de sua disciplina porque atua na área de estudo há anos. Tem o conhecimento prático e, por exigência do trabalho, acabou aprendendo o teórico.
- 13- Qual a sua opinião com relação à cobrança de presença?
- 14- O que fazer com aquele aluno que sempre chega tarde e sai cedo?
- 15- Na sala de aula, identifica-se uma "panelinha conversadeira", entretanto inteligente, o que fazer?
- 16- Em trabalhos de grupo, os espertos procuram os "cê-de-efes" e se dão bem. Mas nas provas suas notas costumam ser sofríveis. Como resolver esse problema?
- 17- Você observa que um aluno realiza as atividades solicitadas, faz bastantes leituras, responde a perguntas orais em sala de aula, é participativo, mas tem dificuldade em provas, não consegue se expressar. O que fazer?
- 18- Você é professor de disciplina de última fase do curso e identifica que alguns alunos estão sem conteúdo mínimo para exercerem a profissão. Você os aprova, perpetuando as ações de seus colegas de docência, deixando para o mercado eliminá-los, ou banca a reprovação?
- 19- O professor está ministrando aula e percebe que na sala está circulando uma folha contendo uma charge ou algo muito engraçado. Como proceder?
- 20- O professor programou uma atividade que empolgou a turma. A atividade é em grupo, entretanto um único grupo cria problema e desafia o professor perante a turma. Como deve agir o professor: tenta acalmar o grupo resistente e prossegue a atividade ou simplesmente acaba com o que havia programado e parte para aula expositiva?
- 21- O professor preparou uma aula com o recurso *datashow*, mas na hora da aula o disquete do professor não é adaptável ao equipamento. Como fica a aula?
- 22- O professor entregou as provas aos alunos e 2 min após eles as estarem realizando ocorre um apagão de luz. Começa o tumulto. A luz não vem. As outras turmas foram embora. Como age o professor: dispensa a turma, recolhe as provas e, na próxima aula, aplica a mesma prova ou nova prova?
- 23- Como é ser um professor construtivista em sala de aula? Forneça um exemplo de atitude construtivista.
- 24- Você é chamado pela Coordenação do Curso de Direito para conversar a respeito de suas aulas. O Coordenador explica que os alunos estão insatisfeitos com sua didática. Estão cansados de copiar matéria do quadro e de lhe ouvir falar, mas que, em virtude de seu conhecimento sobre a matéria, darão uma chance. O que você faz?
- 25- É seu primeiro dia de aula. Você foi avisado pela Coordenação e por colegas que deve ser firme em seus posicionamentos porque a turma é terrível! E que não deve demonstrar ser sua primeira experiência no magistério. Entretanto, em sala de aula, você identifica que há pessoa conhecida. O que fazer?
- 26- Você sente que nos primeiros dias de aula alguns alunos fazem perguntas para testá-lo. Como você resolve esse impasse?
- 27- Um aluno assina a chamada por outro. O professor identifica a letra e a fraude. Como deve agir o professor?
- 28- Você identifica que dois alunos colaram pela resposta de ambos em uma mesma questão dissertativa de prova. Como você agiria?
- 29- Ao ler o trabalho de um aluno, o professor reconhece que aquele aluno não possui o vocabulário presente no trabalho. O professor simplesmente dá zero ou oferece nova oportunidade para o aluno?
- 30- Uma de suas turmas possui 69 alunos, sendo 8 repetentes. Você considera possível realizar trabalhos escritos individualmente ou só fará avaliação por prova objetiva?
- 31- Ao retornar do intervalo, o professor percebe que mexeram em seu material sem autorização. O que fazer?
- 32- O professor solicita a aquisição de material xerox por parte dos alunos para que acompanhem as aulas. No transcorrer do semestre, o professor nota que um aluno senta sempre ao lado de outros para realizar a leitura do material e não apresenta atividades indicadas para serem feitas extraclasse. O professor questiona ao aluno sobre o porquê de não estar efetuando as atividades e o aluno o responde dizendo que não tem condições de adquirir o material, pois está passando fase difícil. O dinheiro que ganha trabalhando como auxiliar de enfermagem em hospital somente dá para comer e garantir o pagamento da mensalidade. O que faz o professor: oferece o material para o aluno ou manda se virar?
- 33- No momento da entrega de um trabalho realizado extraclasse, um aluno diz ao professor que fez o trabalho, mas o esqueceu em casa. Como deve agir o professor?
- 34- O professor é detestado pela turma da manhã e adorado pela turma da noite. Você recomendaria uma conversa com a turma da manhã, expondo inclusive o quanto é benquisto pela turma da noite?
- 35- O aluno copiou um trabalho de amigo ou conhecido do professor. Como deve agir o professor: desmascarar o aluno na frente de todos ou chamá-lo para uma conversa a dois e a portas fechadas.
- 36- Um aluno desafia o professor dizendo que o pai, desembargador, explicou diferente do professor e mostrou outra resposta para determinada questão. O professor observa que a resposta do desembargador esteve correta

durante anos, mas se encontra desatualizada, por isso, errada. Como resolver isso em sala de aula, sem sair por "bom" e sem ofender o aluno e seu pai? A ironia seria uma saída estratégica?

37- Um aluno diz um palavrão em sua frente, mas não o dirige a você. Você o repreende?

A partir da aplicação da técnica "caixinha surpresa", os docentes do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense foram submetidos ao laboratório de técnicas de ensino. Praticou-se desde a criação da técnica até sua execução em sala de aula. Analisou-se, a partir da experiência de vivenciar algumas técnicas, a viabilidade de sua aplicação em sala de aula.

Três docentes foram convidados a demonstrar, durante o curso, técnicas que aplicavam e recursos que utilizavam em suas aulas. Esses docentes apresentaram os benefícios do uso de técnicas e recursos de ensino para a aprendizagem e chamaram a atenção dos colegas para a necessidade de se avaliar cada etapa de aplicação de uma técnica.

Ressaltou-se aos docentes cursantes que a mesma técnica pode funcionar em uma turma e não surtir efeito em outra. Para isso, a sensibilidade e a criatividade do docente são exigidas a todo momento. Não são raras as vezes em que se prepara uma aula com técnica inovadora e quando se aplica em sala de aula se promovem ajustes. As adaptações e reformulações das aulas são recorrentes na prática educativa.

Com o início das aulas, resolveu-se construir um mural didático na sala da Coordenação do Curso, local em que os professores faziam a exposição de técnicas de ensino elaboradas para as disciplinas que ministravam ou de atividades realizadas com sucesso em suas turmas. Padronizou-se o relato da técnica de ensino de acordo com o que foi apresentado aos docentes durante o curso de capacitação (nome e tipo da técnica de ensino, objetivos, aplicação e

observações). Assim os parceiros de magistério poderiam seguir os exemplos citados em suas aulas. Atendendo pedidos dos docentes, foram reproduzidas as perguntas preparadas para a técnica da "caixinha surpresa" e distribuídas nos escaninhos.

Cabe mencionar que foram inúmeros os retornos positivos dos docentes ao apoio didático-pedagógico sobre as técnicas de ensino que estavam aplicando nas turmas. Somente no primeiro semestre de 2002, quatorze docentes recorreram ao apoio didático-pedagógico para solicitar auxílio na criação de técnicas de ensino. Outros oito docentes fizeram o relato de aplicação de novas técnicas. Houve quatro docentes que procuraram o apoio didático para pedir exemplos de técnicas que poderiam usar para deixar suas aulas menos teóricas.

O corpo docente em 2002 se mostrava mais entrosado, animado e preocupado com o exercício da docência. Quando os docentes se dirigiam ao apoio didático-pedagógico, pareciam mais receptivos, menos contidos. Falavam dos problemas com as turmas, das dificuldades em enfrentar situações inusitadas. Estavam mais interativos com os acadêmicos, com o apoio didático-pedagógico e com a Coordenação do Curso.

O docente 9 mostrou sua mudança de atitude com o depoimento que segue:

Tenho que admitir que mudei de idéia sobre dar aula. A senhora lembra do meu pensamento? Pois é, acho que vou lhe incomodar muito aqui esse semestre. Não adianta ficar pedindo pra eu voltar atrás, vai ter que me aturar. Quem mandou mexer no vespeiro. Não me leve a mal, mas preciso de horários extras, eu já bolei aqui alguns recursos e quero que analise. Pode me dar o retorno na próxima quarta. Ah, o meu estagiário me deu algumas dicas. É, ele continua colaborando, peleando comigo.

O docente 6 prestou o seguinte depoimento:

A universidade deveria propiciar muito mais momentos como tivemos a oportunidade de presenciar nestes últimos dias. Estamos engajados em uma mesma causa: o aluno aprender. Sinto-me lisonjeado em poder estar aqui aprendendo essas atividades, com certeza eu as levarei para minha sala de aula. Concordo, professora, que assim conseguiremos melhorar coletivamente. Só lamento de não ter tido essas informações lá quando comecei a minha experiência em sala de aula. Eu não sei por que se fala tão pouco dessas atividades. Será que isso é só do Direito? Nem na minha pós-graduação, e eu fiz aquela cadeira para dar aula no ensino superior, tive aula assim, que mostrasse o que pode fazer, que se treinasse. Quero parabenizar a professora X e a X pela brilhante contribuição para nossa aula. Posso dizer que fica muito mais fácil aprender quando praticamos. Os alunos estão certos, eles querem praticar. Nós aos poucos vamos mudando. Temos que mudar tanto...

No mês de julho de 2002, preparou-se uma reunião com os docentes para tratar dos temas: estratégias para avaliar os discentes e interdisciplinaridade no curso de Direito. Entretanto, o curto período de férias para planejamento do semestre letivo e elaboração ou atualização dos planos de ensino não permitiu que os temas fossem aprofundados. Ficou combinado que os temas voltariam à discussão nos dois seminários previstos para o segundo semestre letivo de 2002.

5.4 Exemplo de Interdisciplinaridade no Curso de Direito

A interdisciplinaridade no curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense foi experimentada em duas turmas, de primeira e terceira fases, com o incentivo do trabalho de apoio didático-pedagógico prestado aos docentes.

O projeto da primeira fase foi elaborado pelos cinco docentes que nela ministravam disciplinas, no primeiro semestre letivo de 2002. Os acadêmicos deveriam redigir discursos sobre temas que envolveriam os conteúdos das disciplinas e apresentá-los aos avaliadores no final do semestre, em evento de que participariam outros acadêmicos, coordenadores e professores convidados.

Durante o semestre, pela menos uma vez por mês, os docentes se revezavam para assistir a aulas das outras disciplinas da fase. Foram realizados dois encontros com todos os acadêmicos e docentes envolvidos no projeto para atividades conjuntas. A primeira atividade foi uma explanação de um docente sobre o comportamento diante da tribuna e a projeção de filme sobre oratória. Antes, porém, foi distribuído texto aos acadêmicos e aos docentes que tratava das características de um orador. A segunda atividade foi a revisão gramatical, de metodologia e de mérito dos discursos. A intenção era contribuir para que os discursos fossem bem apresentados em forma e conteúdo.

Os docentes observaram que os discursos continham a relação entre os conteúdos ministrados em suas disciplinas no semestre. O objetivo do projeto era verificar se os acadêmicos conseguiriam fazer conexões entre as disciplinas.

No último mês de aula, foram confeccionados cartazes sobre o evento de apresentação dos discursos dos acadêmicos de primeira fase e afixados nos murais das outras turmas da Unidade Colégio Catarinense.

O auditório da Unidade foi reservado para a apresentação dos acadêmicos e contou com a participação de duzentas pessoas.

Observou-se que no trabalho coletivo uniram-se os conteúdos das disciplinas de tal forma que quando se falava em jusnaturalismo em Introdução do Estudo do Direito, os acadêmicos complementavam informações aprendidas em

História do Direito. As disciplinas já não pareciam tão estanques e o conhecimento era construído sem a fragmentação comum à disciplinaridade.

A empolgação dos docentes e acadêmicos com o resultado da atividade incentivou a continuidade do trabalho interdisciplinar. Mas o tempo demandado dos docentes para a concretização da interdisciplinaridade apresentou-se como obstáculo. As horas de trabalho a mais não eram remuneradas e os docentes eram horistas na instituição.

No exercício da docência, convive-se com a dualidade dos momentos de satisfação e de desânimo.

Lamenta-se a ausência de incentivo institucional a projetos como o executado no curso de Direito.

Mesmo cientes de que não receberiam qualquer tipo de incentivo, três docentes, ministrantes de disciplinas de terceira fase do curso de Direito, decidiram desenvolver atividade interdisciplinar no segundo semestre de 2002. Recorreram ao apoio didático-pedagógico e, juntamente com a pesquisadora, elaboraram o projeto de debates e pareceres de casos jurídicos. Cada docente ficou responsável por criar um caso jurídico que seria discutido pelo grupo e depois levado à turma de alunos.

Num trabalho coletivo, os docentes montaram um material com as instruções para o desenvolvimento da atividade. Os três docentes levaram o material para sala de aula e distribuíram para os acadêmicos que já estavam organizados em grupo. Havia seis grupos, três de acusação e três de defesa. Os grupos trabalhavam em pares para cada caso jurídico, ou seja, para o caso um, havia um grupo de acusação e um de defesa, e assim sucessivamente. Para cada

caso jurídico foi sorteado um grupo de juízes e um grupo de jurados. Essas funções eram desempenhadas pelos grupos não participantes do mesmo caso.

A atividade exigia pesquisa, elaboração de provas, redação de parecer, de petição inicial e de sentença, tudo consoante a ordem dos documentos constantes de um processo.

Os acadêmicos acabaram envolvendo na atividade docentes de outras fases, pois os procuravam para sanar dúvidas sobre matéria processual, sobre os argumentos e sua sustentação para ganhar "a causa". Houve reclamação por parte de alguns docentes da movimentação que a atividade estava causando na Unidade. Dois deles entenderam necessário suspender as aulas na semana anterior à apresentação oral da atividade porque o conteúdo de suas disciplinas estava ficando prejudicado pela falta de atenção dos acadêmicos em classe.

No dia da apresentação oral da atividade, a sala de aula ficou disposta como um tribunal de júri. A sessão foi aberta pelos juízes e deu-se seqüência com a apresentação dos membros da promotoria e dos advogados de defesa. Os jurados tiveram participação ativa. Os docentes assistiram à apresentação oral e fizeram a avaliação do desempenho dos grupos em conjunto, segundo os critérios estabelecidos nos planos de ensino e nas instruções para a realização da atividade. A parte escrita foi avaliada de acordo com o conteúdo de cada disciplina.

As atividades interdisciplinares realizadas com a primeira e terceira fases do curso de Direito foram filmadas e as fitas têm sido utilizadas por docentes em cursos de capacitação ou em sala de aula de graduação.

Acredita-se que a cultura interdisciplinar será disseminada aos poucos no curso de Direito. Inicialmente acontecerão atividades isoladas como as

relatadas, mas os docentes sentirão que suas aulas poderão ser melhor aproveitadas pelos acadêmicos se houver conexão entre os conteúdos das disciplinas do curso.

5.5 Avaliação da Aprendizagem

A avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não apenas um momento privilegiado de fazer prova, exame, pesquisa, fichamento, trabalho. Avalia-se para atribuir-se uma nota, isso é verdadeiro, pois é uma exigência formal do sistema educacional.

Na concepção pedagógica tradicional, a avaliação não deixa de ser uma sanção aplicada ao aluno. Ele tem que mostrar que sabe reproduzir as informações que o professor lhe transmitiu respondendo perguntas ou assinalando X na prova. Nesse tipo de abordagem, o aluno é visto como ser passivo, receptivo.

Entretanto, na concepção pedagógica construtivista, a avaliação é concebida como a vivência de experiências múltiplas tendo em vista o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social do aluno. Nessa abordagem, o aluno é um ser ativo e dinâmico, que participa da construção de seu próprio conhecimento.

O professor com postura construtivista atribui nota após a análise do percentual de evolução do aluno dentro de um processo de construção. O professor deve oportunizar condições para que o aluno produza algo novo ou

para que desenvolva a capacidade de propor soluções diferenciadas para um problema, partindo de conhecimentos prévios.

Alicerçada na concepção construtivista, a pesquisadora buscou incutir nos docentes do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense a necessidade de mudança de postura pedagógica no tocante à avaliação.

Embora tenha discutido diversas vezes sobre avaliação nas reuniões docentes ou na atividade de apoio didático-pedagógico, observava que, na prática, os professores adotavam a avaliação tradicional, que se restringe a medir a quantidade de informações retida pelo aluno sobre determinado assunto.

A avaliação deve ser uma forma de diagnóstico dos avanços e das dificuldades dos alunos; de se verificar em que medida os alunos estão alcançando os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a avaliação ajuda o aluno a progredir na aprendizagem e o professor a aperfeiçoar sua prática pedagógica.

Como ação para promover a mudança de postura do docente do curso de Direito em relação à avaliação, a pesquisadora, com autorização da Coordenação do Curso, solicitou aos docentes que deixassem no escaninho do coordenador do curso uma cópia das provas aplicadas nas turmas em que ministravam aulas, a partir do primeiro semestre de 2001.

A análise das provas realizada pela pesquisadora e pelos membros dos seminários evidenciou que:

- a) as provas não apresentavam critérios para correção nem instruções para sua realização;
- b) os enunciados das questões eram confusos e, em algumas provas, foram identificadas inadequações lingüísticas;

- c) o cabeçalho identificando a instituição, o curso, a disciplina, o ministrante apareceu em poucas provas;
- d) o valor atribuído a cada item ou questão não era especificado na prova;
- e) o conteúdo descrito no plano de ensino era incompatível com algumas provas;
- f) as provas continham somente dois tipos de questões: pergunta e resposta e múltipla escolha. Algumas provas apresentavam todas as questões com o mesmo tipo;
- g) uma prova foi aplicada três semestres consecutivos na mesma disciplina mas para turmas diferentes;
- h) duas provas continham apenas uma questão e anexada à folha do enunciado uma folha de papel almaço.
- i) provas de segunda chamada eram iguais às aplicadas em sala de aula;
- j) os exames finais continham questões iguais às provas aplicadas durante o semestre.

Houve docentes que informaram à Coordenação do Curso ou ao apoio didático-pedagógico que não aplicavam prova. Faziam a avaliação dos acadêmicos pelos trabalhos realizados durante o semestre. Essa prática foi vedada pela Coordenação do Curso em 2002, por recomendação do apoio, em função das reclamações dos acadêmicos de ausência de critérios para correção de trabalhos ou da atribuição de nota sem que o professor promovesse sequer uma rubrica no trabalho. Sendo assim, instituiu-se a obrigatoriedade de pelo menos uma prova formal no semestre, com os critérios claros e previamente estabelecidos para avaliação bem como a pontuação atribuída a cada questão. No caso de trabalhos, além das exigências de critérios e valor, em todas as folhas deveriam constar observações do docente. As instruções para a realização do

trabalho deveriam ser entregues por escrito aos alunos e explicadas em sala de aula.

Identificadas as deficiências na elaboração das provas, no segundo semestre de 2002, durante os seminários abordou-se o assunto e foram apresentados exemplos, sem identificação, das avaliações sofríveis aplicadas na Unidade e de outras bem elaboradas. Das sessenta e quatro provas analisadas, apenas cinco foram selecionadas como exemplo de avaliações construtivistas e dentro dos padrões recomendados.

Os docentes foram receptivos e reafirmaram a necessidade de mudança em termos de avaliação. Explicou-se a eles que, ao avaliar o que o aluno conseguiu aprender, o professor está avaliando o que ele próprio conseguiu ensinar. Partindo da avaliação dos avanços e dificuldades dos alunos, o professor deve repensar sua prática pedagógica, com o intuito de aperfeiçoá-la.

Ficou acordado no último seminário de 2002 que, em fevereiro de 2003, haveria um curso de capacitação específico sobre avaliação da aprendizagem.

Ao encerrar o último seminário da pesquisa-ação que se desenvolvia há três anos no curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio Catarinense, ficou a certeza de que o compromisso com a educação rompe qualquer obstáculo.

6 CONCLUSÃO

Os oito semestres letivos de acompanhamento de docentes do curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL proporcionaram que se constatassem deficiências relativas às práticas educativas e a necessidade de se intervir no processo ensino-aprendizagem para que uma nova postura educacional fosse adotada no curso.

A abordagem pedagógica construtivista foi eleita para alicerçar as ações que foram realizadas para a mudança de paradigma dos docentes em relação ao exercício do magistério superior.

A sala de aula deve ser um ambiente cognitivo de construção coletiva, de interatividade entre professor e aluno, de estudo interdisciplinar do Direito, evitando-se a visão mecanicista de afirmações baseadas em fragmentos.

Observou-se, no capítulo 3, que as peculiaridades de ensino formal e tradicional se perpetuam há anos em cursos jurídicos. As manifestações de mudança são de cunho curricular. Embora incentivada pela legislação, existe resistência, principalmente pelo corpo docente, de modernização didático-pedagógica.

Identificou-se nos docentes do curso de Direito da Unidade de Ensino Colégio Catarinense da UNISUL uma visão um tanto idealista, ou mesmo ingênua, da prática educativa. Baseavam-se em seus modelos de professores e os reproduziam em sala de aula, esquecendo-se que se vive o século XXI, em uma sociedade que acompanha as informações globalizadas que influenciam a criação de novos hábitos e diferentes visões de mundo.

Acostumados a um trabalho bem definido - o ensino, a transmissão de conhecimentos -, os professores do curso de Direito depararam-se com uma situação totalmente nova quando foram incentivados a redimensionar suas formas de ministrar aulas.

Para tanto, implementou-se o serviço de apoio didático-pedagógico ao docente, respaldado pela Coordenação do Curso. Ressalte-se que a parceria estabelecida entre o coordenador e o serviço de apoio foi determinante para se alcançar os objetivos almejados.

À medida que foram concretizadas as ações, à luz da pesquisa-ação, de disponibilização de material e de reflexão sobre a atividade da docência, os docentes mostraram-se receptivos, com uma mentalidade aberta, favorecendo a troca de idéia, de experiência, o comprometimento com o acadêmico e com a instituição.

Nessa perspectiva, o novo encontrou seu nicho ideal para vicejar e expandir-se.

Iniciou-se o trabalho de busca do referencial para os docentes do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense a partir da padronização do plano de ensino. Seguiram-se as outras ações desenvolvidas pelo serviço de apoio didático-pedagógico para melhoria da qualidade do ensino: planejamento das aulas, adaptação e aplicação de técnicas de ensino inovadoras, uso de recursos de ensino, experiência de atividades interdisciplinares, elaboração de provas.

Constatou-se que, após a implementação do serviço de apoio didático-pedagógico, os docentes atingiram índices de desempenho muito mais expressivos na avaliação dos acadêmicos. O corpo docente da Unidade tornou-se reconhecido não só pelos acadêmicos a ela pertencentes como pelos de outros

campi da instituição. As reclamações no tocante à didática dos professores foram substituídas pelos elogios de excelência das aulas.

Incutiu-se nos docentes a necessidade de educação continuada, mesmo para aqueles que exercem outras profissões além da docência. Estar atualizado em doutrina, legislação, julgados não é garantia de que ministrará bem uma aula. Precisa-se de algo mais para enfrentar uma classe, a formação didático-pedagógica. Por isso, a participação em cursos de capacitação docente e em atividades acadêmico-científicas são indispensáveis ao professor bem sucedido e foram incentivadas.

Entretanto, também foram apresentados os benefícios do conhecimento prático para o docente do Direito. O docente que exerce outras funções estabelece com mais propriedade, em suas aulas, a relação do conteúdo teórico com sua aplicação no cotidiano do operador jurídico. Assim, contribui para que os acadêmicos vivenciem a realidade do meio em que atuarão, deixando-os melhor preparados para o exercício profissional.

Nos semestres em que o serviço de apoio didático-pedagógico esteve à disposição dos docentes do curso de Direito, pôde-se anotar possibilidades de estudos decorrentes da pesquisa que se realizou.

Entende-se oportuna a implementação do apoio didático-pedagógico nos demais cursos das unidades e dos *campi* da UNISUL. Poder-se-ia buscar um referencial do corpo docente da instituição. Além disso, sua continuidade no curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense propiciaria a continuidade do trabalho lá iniciado.

A interdisciplinaridade e a avaliação da aprendizagem merecem especial atenção dos docentes do curso de Direito. Ações institucionais que

ênfatem a relação entre as disciplinas, o entrosamento de docentes para elaboração e execução de projetos interdisciplinares são fundamentais para que o curso de Direito seja entendido como um conjunto de conteúdos conectados na teoria e na prática. Tornam-se necessários novos estudos sobre interdisciplinaridade e avaliação no curso de Direito.

Recomenda-se ainda seja realizada pesquisa a respeito da linguagem do docente do curso de Direito e sua interferência na aprendizagem do acadêmico.

Sugere-se ainda a inclusão da disciplina Didática do Ensino Superior nos cursos de graduação em Direito.

O docente que busca o novo não se satisfaz com o que foi feito ontem nem hoje. Sempre quer superar desafios e encontrar novas formas de agir para imprimir um diferencial no processo ensino-aprendizagem. Esse docente se expõe, mas conhece o caminho do sucesso.

REFERÊNCIAS

ABREU JR., Laerthe. Conhecimento transdisciplinar: o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba, SP: Unimep, 1996, 203 p.

AGUIAR, Roberto A. R. de. A Crise da Advocacia no Brasil: diagnóstico e perspectivas. São Paulo, SP: Alfa-Omega, 1994, 166 p.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. A emoção em sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999, 112 p.

ALTET, Margerite; PERRENOUD, Philippe; PAQUAY Léopold (org.). A profissionalização dos formadores de professores. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, 252 p.

ANTUNES, Celso. As inteligências múltiplas e seus estímulos. 5. ed., Campinas, SP: Papirus, 2000, 141 p.

_____. Como transformar informações em conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, Fasc. 2, 37 p.

_____. Glossário para educadores(as). Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 199 p.

ASSMANN, Hugo. Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 251 p.

AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferreiro. São Paulo, SP: Ática, 1993, 112 p.

BECKER, Howard S. Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo, SP: Hucitec, 1997, 178 p.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. Campinas, SP: Autores Associados, 1999, 115 p.

_____. O que é mídia-educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, 100 p.

BEUREN, Ilse Maria. Gerenciamento da Informação: um recurso estratégico no processo de gestão empresarial. São Paulo, SP: Atlas, 1998, 104 p.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha (org.). A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. 2. ed., Piracicaba, SP: 1997, 231 p.

BITTAR, Eduardo C. B. Direito e ensino jurídico: legislação educacional. São Paulo, SP: Atlas, 2001, 235 p.

BLOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia. São Paulo, SP: Saraiva, 1996, 319 p.

BOGDAN, Robert C.; BIRTEN, S.K. *Qualitative research for education: na introduction for to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982, 253 p.

BORBA, Sérgio da Costa. Espaços de formação. Maceió, Al: Catavento, 2000, 154 p.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. Estratégias de ensino - aprendizagem. 20 ed., Petrópolis, RJ: Vozes Ltda., 1999, 312 p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Repensando a pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984, 252 p.

BROOKS, Jacqueline Grennom; BROOKS, Martin Grennon. Construtivismo em sala de aula. Tradução Maria Aparecida Kerber. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997, 144 p.

CADET, Bernard. *Psychologie Cognitive*. Paris: In Press, 1998, 342 p.

CANDAU, Vera Maria (org.). A didática em questão. 20. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, 128 p.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. Discurso e Ensino. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999, 166 p.

CARNEIRO, Maria Francisca. Metodologia da Aprendizagem e da Pesquisa Jurídica. Curitiba, PR: Juruá, 1999, 120 p.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000, 255 p.

CASTRO, Claudio de Moura. A prática da pesquisa. Editora McGraw - Hill do Brasil, 1978, 156 p.

CATANIA, A. Charles et al. Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição. Tradução Deisy das Graças de Souza. 4. ed., Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999, 467 p.

CHERMANN, Maurício e BONINI, Luci Mendes. Educação a distância: novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. São Paulo, SP: Universidade Braz Cubas, 2000, 80 p.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1998, p. 164. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 16)

CITELLI, Adilson (organizador). Outras linguagens na escola: publicidade, cinema e TV, rádio, jogos, informática. São Paulo, SP: Cortez, 2000, v. 6, 253 p.

COLL, César *et al.* O Construtivismo na sala de aula. 6. ed., São Paulo, SP: Ática, 1999, 221 p.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação para uma sociedade em transição. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1999, 167 p.

DE MASI, Domenico. O Ócio Criativo. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 2000, 328 p.

DEHEINZELIN, Monique. Construtivismo: a poética das transformações. São Paulo, SP: Ática, 1996, 142 p.

DEMING, W. Edwards. A nova economia para a Indústria, o Governo e a Educação. Tradução Heloisa Martins Costa. Rio de Janeiro, RJ: Qualymark, 1997, 185 p.

DEMO, Pedro. Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, 152 p.

_____. Conhecimento e aprendizagem na nova mídia. Brasília, DF: Plano, 2001, 119 p.

_____. Conhecimento moderno: sobre ética e intervenção do conhecimento. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, 317 p.

_____. Pesquisa e informação qualitativa: Aportes metodológicos. Campinas, SP: Papyrus, 2001, 135 p.

DOMINGUES, Ivan (org.). Conhecimento e transdisciplinaridade. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001, 72 p.

DUVAL, Raymond. *Ecart s Semantiques et coherence mathematique: Introduction aux problèmes de congruence*. In: Annales de Didactique et de Sciences Cognitives, Strasbourg, IREM, v. I, p. 7-25, 1988.

ENRICONE, Délcia (org.). Ser professor. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 2001, 141 p.

FAGÚNDEZ, Paulo Roney Ávila. Direito e Holismo: introdução a uma visão jurídica de integridade. São Paulo, SP: LTr, 2000, 268 p.

FAZENDA, Invani C. Arantes. Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa. 6. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1994, 143 p.

_____. Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia. 4. ed., São Paulo, SP: Loyola, 1996, 110 p.

_____. (org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1997, 159 p.

_____. (org.). Didática e interdisciplinaridade. 6. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1998, 192 p.

_____. (org.). Novos enfoques da pesquisa educacional. 3. ed., São Paulo, SP: Cortez, 1999, 135 p.

_____. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. 4. ed., São Paulo, SP: Loyola, 1999, 119 p.

_____. (coord.). Práticas interdisciplinares na escola. 6. ed., São Paulo, SP: Cortez, 1999, 147 p.

_____. (org.). A virtude da força nas práticas interdisciplinares. Campinas, SP: Papyrus, 1999, 174 p.

FOSNOT, Catherine Twoney. Construtivismo: teoria, perspectivas e prática. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998, 248 p.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. O construtivismo e a educação. 4. ed. rev. e ampli., Porto Alegre, RS: Mediação, 1995, 97 p.

GALLIANO, A. Guilherme. O método científico: teoria e prática. São Paulo: Harbra Ltda., 1986, 200 p.

GARDNER, Howard; KORNHABER, Mindy L.; WAKE, Warren K. Inteligência: múltiplas perspectivas. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998, 356 p.

_____. Arte, mente e cérebro. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 320 p.

_____. Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: RS: Artes Médicas Sul, 1994, 340 p.

_____. Inteligência múltiplas: a teoria na prática. Tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 257 p.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores de carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997, 119 p.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed., São Paulo, SP: Atlas, 1991, 159 p.

_____. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed., São Paulo: Atlas, 1999, 206 p.

GOLDENBERG, Mirian. A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 6. ed., Rio de Janeiro, RJ: Record, 2002, 107 p.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. Curso de Didática Geral. São Paulo, SP: Ática, 1999, 327 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998, 150 p.

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 220 p.

_____. Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda., 1976. 220 p.

JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões? Rio de Janeiro, RJ: Letra Capital, 1999, 243 p.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, 191 p.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. De Piaget a Freud: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, 253 p.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 3. ed., São Paulo, SP: Atlas, 1991, 270 p.

LAMPERT, Ernâni. Universidade, docência e globalização. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999, 182 p.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro, RJ: Ed. 34, 1993, 208 p.

LOCH, Valdeci Valentim. Jeito de Avaliar: O Construtivismo e o Processo de Avaliação. Curitiba, PR: Renascer, 1995, 48 p.

_____. Jeito de Construir: O Construtivismo e o processo de aprendizagem. Curitiba, PR: Renascer, 1995, 72 p.

_____. Jeito de Planejar: O Construtivismo e o planejamento pedagógico. Curitiba, PR: Renascer, 1995, 48 p.

LUCKESI, Cipriano Carlos et al. Fazer universidade: uma proposta metodológica. 9 ed., São Paulo: Cortez, 1997, 232 p.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, MARLI E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

LURIA, A. R. et al. Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo, SP: Moraes, 1991, 94 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3 ed., São Paulo: Atlas, 1996, 231 p.

MARIN, Alda Junqueira (org.). Educação continuada: Reflexões, alternativas. Campinas, SP: Papirus, 2000, 160 p.

MARQUES, Cristina P. C.; MATTOS, M. Isabel L. de; TAILLE, Yves de la. Computador e Ensino: uma aplicação à língua portuguesa. São Paulo, SP: Ática, 1986, 96 p.

MASETTO, Marcos Tarciso. Didática: a aula como centro. 4. ed., São Paulo, SP: FTD, 1997, 111 p.

MATURANA, Humberto. Formação humana e capacitação. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, 86 p.

MEISTER, Jeanne C. Educação Corporativa. Tradução Maria Claudia Santos Ribeiro Ratto. São Paulo, SP: MAKRON Books, 1999, 296 p.

MENEZES, Luis Carlos de (org.). Formação continuada de professores de ciências no contexto ibero-america. Tradução de Inés Prieto Schmidt e Sônia Salem. Campinas, SP: Autores Associados, 1996, 170 p.

MINAYO, Cecilia de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otavio, Romeu Gomes. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 10. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 80 p.

MORAES, Irany Novah. Elaboração da pesquisa científica. São Paulo: Editora Álamo, Faculdade Ibero-Americana, 1985, 215 p.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000, 173 p.

MOREIRA, Daniel A. (org.). Didática do Ensino Superior: técnicas e tendências. São Paulo, SP: Pioneira, 1997, 180 p.

MOYSÉS, Lúcia Maria. O desafio de saber ensinar. 5. ed., Campinas, SP: Papirus, 1994, 138 p.

NEGROPONTE, Nicholas. A vida digital. Tradução Sérgio Tellaroli. São Paulo, SP: Companhia da Letras, 1995, 231 p.

NISKIER, Arnaldo. Educação à distância: a tecnologia da esperança. 2. ed., São Paulo, SP: Loyola, 2000, 414 p.

NONAKA, Ikujiro. Criação de conhecimento na empresa. Tradução Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1997, 358 p.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Codex-Portugal, 1992, 255 p.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (organizadora). Didática: Ruptura, compromisso e pesquisa. 2. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1995, 141 p.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotski: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico. São Paulo, SP: Scipione, 1997, 111 p.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). Informática em psicopedagogia. São Paulo, SP: SENAC, 1996, 166 p.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987, 200 p.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 2. ed. São Paulo, SP: Plexus, 1998, 160 p.

PASOLD, César Luiz. Prática da pesquisa jurídica: idéias e ferramentas úteis para o pesquisador do Direito. 7. ed., Florianópolis, SC: OAB/SC, 2002, 243 p.

PATRÍCIO, Zuleica M. (coord.), CASAGRANDE, Jacir L.; ARAÚJO Marízia F. de (org.). Estudos em pesquisa qualitativa. Florianópolis: Ed. do Autor, 1999, 368 p.

PELLANDA, Nize Maria Campos; PELLANDA, Eduardo Campos (org.). Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2000, 250 p.

PEREIRA, Iêda Lúcia Lima; HANNAS, Maria Lúcia. Nova prática pedagógica: propostas para uma nova abordagem curricular. São Paulo, SP: Gente, 2000, v. 2, 182 p.

PERRENOUD, Philippe et al. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002, 176 p.

PERRENOUD, Philippe et al. Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad e Eunice Gruman, 2. ed., Porto Alegre, RS: ArtMed, 2001, 224 p.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999, 183 p.

_____. Construir: construir as competências desde a escola. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 1999, 90 p.

_____. Dez novas competências para ensinar. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, 192 p.

_____. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, 183 p.

_____. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre, RS, 2002, 232 p.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. Tradução Dirceu Accioly e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 1998, 184 p.

PILETTI, Nelson. Psicologia Educacional. São Paulo, SP: Ática, Série Educação, 1999, 336 p.

PIMENTA, Garrido Selma e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência no ensino superior. São Paulo, SP: Cortez, 2002, v.2, 279 p.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 2. ed., São Paulo, SP: Cortez, 2000, 255 p.

PUEBLA, Eugenia. Educar com o coração: uma educação que desenvolve a instituição. Tradução Patrícia Caffarena Celani Chnee. 3. ed., São Paulo, SP: Peirópolis, 1997, 101 p.

QUELUZ, Ana Gracinda (orient.); ALONSO, Myrtes (org.). O Trabalho docente: teoria & prática. São Paulo, SP: Pioneira, 1999, 151 p.

_____. (org.). Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação. São Paulo, SP: Pioneira, 2000, 137 p.

RABELO, Edmar Henrique. Avaliação: novos tempos, novas práticas. 2. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 144 p.

RAMOS, Cosete. Sala de aula de qualidade total. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 1995, 224 p.

RANIERI, Nina Beatriz. Educação superior, Direito e Estado: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo, SP: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, 403 p.

RAUEN, Fábio José. Elementos de iniciação à pesquisa: inclui orientações para a referenciação de documentos eletrônicos. Rio do Sul: Nova Era, 1999, 146 p.

REYZÁBAL, Maria Victoria. A Comunicação Oral e sua Didática. Tradução Waldo Mermelstein. Bauru, SP: EDUSC, 1999, 355 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). Ensino Jurídico: para que(m)? Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2000, 158 p.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. Ensino do Direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino. Florianópolis, SC: Fundação Boiteux, 2002, 559 p.

RUIZ, João Álvaro. Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos. 4. ed., São Paulo: Atlas, 1996, 177 p.

SANTO, Ruy César do Espírito. Pedagogia da transgressão: Um caminho para o autoconhecimento. 2. ed., Campinas, SP: Papirus, 1996, 120 p.

SERRANO, Pablo Jiménez. Metodologia do ensino e da pesquisa jurídica:

manual destinado à requalificação da atividade docente e da pesquisa científica nas universidades. Barueri, SP: Manole, 2003, 179 p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. São Paulo, SP: Cortez, 2002, 335 p.

SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro, RJ: Quartet, 2000, 232 p.

SILVA, Mozart Linhares da (organizador). Novas Tecnologias: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2001, 96 p.

STERNBERG, Robert J. Psicologia Cognitiva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, 494 p.

STEWART, Thomas A. Capital Intelectual: a nova vantagem competitiva das empresas. Tradução Ana Beatriz Rodrigues e Priscilla Martins Celeste. Rio de Janeiro, RJ: Campus, 1998, 237 p.

SVEIBY, Karl Erik. A nova riqueza das organizações: gerenciando e avaliando patrimônios e conhecimentos. Tradução Luiz Euclides Trindade Frazão Filho, Rio de Janeiro, RJ: 1998, 260 p.

TARDIF, Jacques. *Pour un enseignement stratégique: L'apport de la psychologie cognitive*. Québec, Canada: Les Éditions Logiques, 1997, 474 p.

TEIXEIRA, Elson A. Aprendizagem e Criatividade Emocional. São Paulo, SP, Makron Books, 1998, 129 p.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 7. ed., São Paulo, SP: 1996, 108 p.

TORRE, Saturnino de La; BARRIOS, Oscar. Curso de formação para Educadores. Tradução Marcelo Rafael. São Paulo: SP: Madras, 2002, 257 p.

TOSI, Maria Reineldes. Didática Geral: um olhar para o futuro. 2. ed., Campinas, SP: Alínea, 2001, 232 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação., São Paulo: Atlas, 1987, 175 p.

TROPE, Alberto. Organização Virtual: impactos do teletrabalho nas organizações. Rio de Janeiro, RJ: Qualitymark, 1999, 104 p.

VALLE, Edênio. Educação Emocional. São Paulo, SP: Olho D'Água, 1997, 152 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed., Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo, SP: 1989, 168 p.

_____. Pensamento e Linguagem. 2. ed., Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo, SP: 1998, 194 p.

WOOLFOLK, Anita E. Psicologia da educação. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000, 568 p.

ZABALA, Antoni. A prática Educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998, 224p.

ZINDER, José. Educar é apontar caminhos: reflexões para o desenvolvimento da educação no Brasil. Florianópolis, SC: 2000, 120 p.

ZÓBOLI, Graziella. Práticas de ensino: subsídios para a atividade docente. 10. ed., São Paulo, SP: Ática, 1999, 152 p.

APÊNDICES

Apêndice A - Folha de anotação de entrevistas e de depoimentos.

Apêndice B - Modelo de questionário aplicado com acadêmicos e com docentes.

Apêndice C - Seqüência de assuntos tratados com docentes nos encontros de apoio didático-pedagógico.

Apêndice D - Folha de anotação do acompanhamento de docentes nos horários de apoio didático-pedagógico.

Apêndice E - Modelo de diário de campo.

Apêndice A - Folha de anotação de entrevistas e de depoimentos.

FOLHA DE ANOTAÇÃO: ENTREVISTA E DEPOIMENTO

Data:
Local:
Horário:

Coordenador:
Docentes:
Acadêmico:

Pergunta:
Resposta:

Depoimento:

QUESTIONÁRIO DO ACADÊMICO
SOBRE OS DOCENTES DO CURSO DE DIREITO

Fase:

- 1- Os professores entregam plano de ensino no primeiro dia de aula e comentam sobre ele?
 Sim, todos.
 Sim, alguns.
 Não.
 Não sei responder.

- 2- Os professores explicam o conteúdo da disciplina que ministram utilizando linguagem clara e acessível para o acadêmico?
 Sim, todos.
 Sim, alguns.
 Não.
 Não sei responder.

- 3- Os professores diversificam suas aulas com técnicas e recursos de ensino?
 Sim, todos.
 Sim, alguns.
 Não.
 Não sei responder.

- 4- Os professores demonstram em sala de aula comprometimento com a aprendizagem dos alunos?
 Sim, todos.
 Sim, alguns.
 Não.
 Não sei responder.

- 5- Você observa que os professores preparam suas aulas?
 Sim, todos.
 Sim, alguns.
 Não.
 Não sei responder.

- 6- Que adjetivo você atribui ao corpo docente do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense em relação às aulas ministradas?
 Ótimo
 Bom.
 Razoável
 Péssimo

QUESTIONÁRIO DO DOCENTE
SOBRE SUA PRÁTICA EDUCATIVA

1- Você prepara suas aulas antes de ministrá-las?

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

2- Você entrega o plano de ensino de sua disciplina aos acadêmicos no primeiro dia de aula?

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

3- Você conhece as atribuições do professor especificadas no regimento da UNISUL?

- Sim.
- Não.
- Já ouvi falar.

4- Qual sua formação acadêmica?

- Graduado.
- Especialista.
- Mestre
- Doutor

4- Você exerce outra profissão além da docência?

(_____) Sim.

Especifique: _____

- Não.

5- Você utiliza técnicas e recursos de ensino variados em suas aulas?

- Sim, sempre.
- Sim, às vezes.
- Raramente.
- Nunca.

6- Que adjetivo você atribui ao corpo docente do curso de Direito da UNISUL - Unidade de Ensino Colégio Catarinense?

- Ótimo
- Bom.
- Razoável
- Péssimo

Apêndice C - Seqüência de assuntos tratados com docentes nos encontros de apoio didático-pedagógico.

SEQÜÊNCIA DE ASSUNTOS TRATADOS COM DOCENTES NOS ENCONTROS DE APOIO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

Planejamento de Ensino, Plano de Ensino, Plano de Aula e Seqüência Didática

- **Transposição didática do saber**
- **O objetivo do método, da atividade, da aula**
- **O currículo, a ementa, o conteúdo programático, o tempo**

Técnicas e Recursos de Ensino

- **Distinção dos termos**
- **Aplicação**
- **Novas tecnologias**
- **A modalidade educação a distância**

A Relação Professor-Aluno

- **Fatores pessoais**
- **Fatores externos**
- **A cumplicidade e a amizade**
- **O pacto da mediocridade**

Avaliação

- **Tipologia**
- **A precisão, a clareza e a objetividade do enunciado**
- **Itens expressos e instruções (valor, material de consulta)**

Apêndice D - Folha de anotação do acompanhamento de docentes nos horários de apoio didático-pedagógico.

Apêndice E - Modelo de diário de campo.

ANEXOS

Anexo A - Modelo de avaliação docente do curso de Direito da Unidade Colégio Catarinense da UNISUL, aplicada com os discentes.

Anexo B - Grade curricular do curso de Direito da UNISUL.

Anexo A - Modelo de avaliação docente do curso de Direito da Unidade Colégio
Catarinense da UNISUL, aplicada com os discentes.

Anexo B - Grade curricular do curso de Direito da UNISUL.