



1870 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 08 - Educação Superior

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

Laércio Machado Junior - UNISUL

O presente texto apresenta pesquisa em desenvolvimento sobre o tema da formação de professores para a Educação Superior. A LDB e DCN do curso de graduação em Direito, assim como os documentos pedagógicos das IES descrevem um perfil do egresso com postura reflexiva e visão crítica, apto para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, o texto analisa se a arquitetura organizacional do processo educativo proposto nos planos de ensino possibilita a consecução do perfil profissiográfico estabelecido nos referidos documentos. A pesquisa fundamenta-se, teoricamente, nas produções de Pimenta e Anastasiou (2003), Anastasiou e Pessate Alves (2003), Cunha (2014), Becker (1993), Mizukami (1986), Piaget (1985), Perrenoud (1999) e Severino (2016), desenvolvida a partir da referência teórico-metodológica de Le Goff (1990). O levantamento e coleta de dados consideram os referenciais que orientam o curso, confrontando-os com os planos de ensino. Como resultados, pretende-se verificar se as escolhas metodológicas propostas pelo professor conseguem formar o perfil desejado, conforme definido nos documentos.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação de Professores. Organização de Processos Educativos. Professores de Direito.

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

Resumo:

O presente texto apresenta pesquisa em desenvolvimento sobre o tema da formação de professores para a Educação Superior. A LDB e DCN do curso de graduação em Direito, assim como os documentos pedagógicos das IES descrevem um perfil do egresso com postura reflexiva e visão crítica, apto para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Assim, o texto analisa se a arquitetura organizacional do processo educativo proposto nos planos de ensino possibilita a consecução do perfil profissiográfico estabelecido nos referidos documentos. A pesquisa fundamenta-se, teoricamente, nas produções de Pimenta e Anastasiou (2003), Anastasiou e Pessate Alves (2003), Cunha (2014), Becker (1993), Mizukami (1986), Piaget (1985), Perrenoud (1999) e Severino (2016), desenvolvida a partir da referência teórico-metodológica de Le Goff (1990). O levantamento e coleta de dados consideram os referenciais que orientam o curso, confrontando-os com os planos de ensino. Como resultados, pretende-se verificar se as escolhas metodológicas propostas pelo professor conseguem formar o perfil desejado, conforme definido nos documentos.

Palavras-chave: Educação Superior. Formação de Professores. Organização de Processos Educativos. Professores de Direito.

INTRODUÇÃO

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

Esses professores, em sua postura em sala de aula, poderão se valer dos princípios teóricos empirista, inatista ou relacional, segundo Becker (1993, p. 13), a depender da forma pela qual eles organizam o seu processo educativo, seja na perspectiva da transformação social, ou na de formar indivíduos adaptados ao meio. Sob quais critérios de escolhas eles organizarão o processo educativo?

Pesquisas evidenciam que estes professores tendem a repetir os modelos de professores que tiveram em sua formação acadêmica na graduação. O modo como esse professor foi formado influenciará sua postura em sala de aula, como formador.

Esses professores, não raras vezes, vestem-se da autoridade daquele que leciona, toma posse do conhecimento, com respostas prontas para praticamente qualquer pergunta, apoderando-se da verdade e empoderando-se dela, da qual passou a ser aliado, usufruindo todos os seus benefícios e prerrogativas. Entra na sala de aula e, perversamente, ensina a *verdade*, e avalia todos os seus alunos. Embora distribua algumas notas altas, poucas vezes vai encontrar, de fato, um aluno brilhante o suficiente, que tenha compreendido tudo o que foi trabalhado na sua sala de aula.

Desfilam com uma bagagem de informações dogmáticas e teóricas gigantesca, e as reproduzem em quadros cheios de informação e esquemas infundáveis, de difícil compreensão. Melhor ainda, quando conseguem contar suas experiências, pincelando o mundo prático e a aplicação do direito doutrinário que acabou de apresentar aos alunos, apresentam-na como solução daqueles casos e causos contados por ele em sala de aula. Assim, acredita ter aliado a prática à teoria. Missão cumprida.

Geralmente fazem isso de forma inconsciente e, pior, com a maior das boas vontades, plenamente convictos de estarem fazendo o seu melhor.

São professores que optam pelo que Becker (1993, p. 13) define como epistemologia empirista, em uma aula com didática tradicional. Mas, será que essa escolha foi consciente e planejada?

Por outro lado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Direito, assim como os documentos pedagógicos das Instituições de Educação Superior (IES) – PPI (Projeto Pedagógico Institucional) e PPC (Projeto Pedagógico do Curso) dos Cursos de Direito, descrevem um perfil de egresso com postura reflexiva e visão crítica, com uma formação plena da pessoa humana, apto para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Consideramos que as diretrizes educacionais, que orientam os cursos de Direito na Educação Superior, constituem a expressão da vontade da sociedade, posto que são frutos de acurados estudos e discussões sobre a formação profissional que se quer. Vontade esta, portanto, expressada pelas entidades representativas deste segmento social, como Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Associação dos Magistrados, Associação do Ministério Público, Fóruns de Educação e sociedade em geral. São elas, portanto, que vão dar o norte para formação do perfil esperado do acadêmico de Direito. A partir de tais diretrizes, enquanto expressão da vontade da sociedade, são criados instrumentos institucionais, como Projeto Pedagógico da Instituição (PPI) e o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC), que desenharão o perfil esperado do aluno que se pretende formar. Este perfil liga-se, visceralmente, às opções teórico-metodológicas realizadas pela Instituição.

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

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

É, portanto, no plano de ensino que vamos detectar a organização das atividades didáticas feita pelo professor. É um espaço de liberdade, mas de uma liberdade assistida, posto que vinculada aos documentos legais.

Tendo em vista este contexto, a pesquisa, ora em desenvolvimento, indaga: a arquitetura organizacional do processo educativo (principalmente através de seus objetivos; estratégias de ensino e avaliação) propostos nos planos de ensino de professores do curso de direito da Unisul, unidade de Araranguá, possibilita a consecução do perfil profissiográfico do egresso estabelecido nos documentos norteadores do curso ?

A análise dos Planos de Ensino, portanto, permitirá saber como o professor, do curso de direito da UNISUL – Unidade de Araranguá, chega na sala de aula e a partir de quais concepções teórico-metodológicas foi formado, enquanto profissional. Em outras palavras, é importante saber como os professores do curso de Direito foram formados, ou quais as suas concepções de homem, mundo-sociedade e conhecimento expressadas em seus planos de ensino, pois a organização do processo educativo que imprimirá, provavelmente, será decorrente destas concepções.

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

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral *analisar se a arquitetura organizacional do processo educativo proposta nos planos de ensino dos professores do curso de Direito da Unisul, unidade de Araranguá, propiciam o desenvolvimento das competências previstas nos documentos legais que o regulam.*

Logo, elegemos como objetivos específicos: (i) Elaborar referencial teórico (epistêmico) sobre as distintas possibilidades de organização do processo educativo; (ii) Identificar e confrontar a concepção de homem, mundo-sociedade e conhecimento presentes nos documentos norteadores da formação do profissional em Direito (DCN, PPI e PPC); e (iii) Identificar, através dos planos de ensino, a concepção de homem, mundo-sociedade e conhecimento dos professores que atuam no curso de Direito da Unisul – unidade de Araranguá.

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

Após, pretende-se estudar o PDI e PPI da UNISUL e o PPC do Curso de Direito, a fim de compreender o perfil do egresso que se quer, identificando a concepção de homem, mundo-sociedade e conhecimento.

Estes estudos e análises preliminares são fundamentais para que se possa proceder à leitura dos Planos de Ensino, para neles identificar as escolhas do professor quanto aos objetivos traçados para a unidade de ensino, as metodologias eleitas e a forma de avaliação utilizada. Ainda, pelo confronto com a referência teórica é possível verificar se a organização didática proposta consegue formar o profissional estabelecido no PPC do Curso.

A pesquisa está sendo desenvolvida a partir da referência teórico-metodológica histórico-cultural proposta por Le Goff, (1990), que permite o olhar do pesquisador sobre os documentos históricos, intencionalmente fabricados por aquela sociedade que o produziu. Assim, desmitificado (desmanchado, demolido) pelo conjunto de monumentos (herança do passado) criados ao entorno do documento (como a sala de aula ou plano de ensino), escavando a verdade por traz do documento (papel do pesquisador é a crítica ao documento), busca a história vivida, e não simplesmente a história objetiva e científica descrita no documento.

A pesquisa está sendo desenvolvida pelo método indutivo e da técnica da revisão bibliográfica e documental, sendo de cunho qualitativo. O levantamento e coleta de dados leva em conta a análise dos referenciais bibliográficos e instrumentos pedagógicos que orientam o Curso de Direito da Unisul, unidade de Araranguá, para confrontá-los com os planos de ensino dos professores.

PERCURSO METODOLÓGICO: DELIMITANDO A PESQUISA

Tendo em vista a angústia e os questionamentos no processo de construção da identidade dos professores da Educação Superior, e para responder a questão levantada, faz-se mister compreender, inicialmente, a matriz epistêmica presente nos documentos legais que orientam a organização dos cursos de direito. A partir dela identifica-se a visão de homem, mundo-sociedade e conhecimento presentes, verificando a compatibilização, ou não, entre si.

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

Diante disto, a pesquisa precisa delimitar e, por conseguinte, perguntar: quem é o profissional que o curso de direito quer formar? Quais características e habilidades (competências) se pretende desenvolver no egresso? E, principalmente, perguntar: a organização do processo educativo, evidenciada nos planos de ensino das unidades acadêmicas, possibilita que os alunos desenvolvam o conjunto de competências (cognitiva, técnica e humana), previstos nos documentos legais?

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

Assim, a pesquisa em desenvolvimento consiste na análise sobre a concepção de homem, mundo-sociedade e conhecimento presentes no curso de Direito da Unisul – unidade de Araranguá para, a partir de então, confrontar com a arquitetura organizacional do processo educativo desenvolvida pelos professores do curso.

Essa arquitetura organizacional do processo educativo é desenvolvida pelos professores do curso a partir da construção de seus planos de ensino e transportada aos objetivos da disciplina e seu sistema e critérios de avaliação. Assim, ao analisar os planos de ensino elaborados pelos professores do curso, devemos estar atentos para detectar se os objetivos do componente curricular (unidades de aprendizagem) e a organização metodológica e avaliativa proposta conseguem formar o profissional desenhado no PPC e PPI, segundo as capacidades e competências ali propostas ao futuro profissional. Imprescindível que este olhar busque a referência teórica (epistêmica) implícita na organização metodológica e avaliativa proposta no plano de ensino. Esta deverá ser coerente e possibilitar o alcance dos atributos listados nos documentos norteadores já citados.

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

Por perfil profissiográfico entendemos o conjunto das características desejadas no egresso do curso, suas habilidades cognitivas, técnicas e comportamentais, as quais dimensionarão suas responsabilidades, conhecimentos, experiências, habilidades, aptidões e atitudes que qualificam esse egresso ao desempenho adequado da função social e profissional esperado do profissional do Direito, em sua inserção e participação ativa no mundo do trabalho.

Para responder a estas perguntas e cumprir os objetivos propostos, ancoramo-nos na referência teórica proposta por Jacques Le Goff (1990). Segundo o autor, a escolha do método passa pelos objetivos que se pretende na pesquisa e, no caso em tela, é dialogar com os documentos, sobretudo com as DCN do curso de Direito, o PPC e os Planos de Ensino, resgatando não apenas a memória escrita, também, caso necessário, a memória oral dos sujeitos que operam os instrumentos documentais, ou seja, o docente.

Também é pertinente especificar nosso entendimento de *documento*. Acompanhamos Le Goff (1990, p. 545), quando afirma que “o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Além da intencionalidade da fabricação do documento, convergimos para aquilo que Samaram (*apud* Le Goff, 1990, p. 540) especifica, que “[...] há que tomar a palavra ‘documento’ no sentido mais amplo, documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, a imagem, ou de qualquer outra maneira”. Ou seja, compreendemos com Le Goff (1990, p. 547-8) que

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

Embora o PPC, enquanto documento, devesse ser construído pela comunidade acadêmica e congregação (no sentido de grupo ou colegiado dos professores reunidos para esse fim), a verdade é que, na prática, esta elaboração, em sua maior parte e, principalmente, no que diz respeito às definições e escolhas pedagógicas, são feitas por professores especialistas da Educação, como assistentes e orientadores pedagógicos, e não apenas pelos professores do curso de Direito. Pode-se compreender esta prática, considerando a preocupação que o documento final seja coerente com os demais documentos (PDI e PPI) da Instituição, e que não fira o disposto nas DCN e LDB. Portanto, são discursos. Por sua vez, o professor também vai elaborar seu Plano de Ensino com base no PPC, cuidando da estética e harmonia com as proposições estruturais e pedagógicas, mas nem sempre o faz de forma consciente e voluntária. Descreve uma postura pedagógica em seu Plano de Ensino, a qual nem sempre pretende e ou consegue traduzir em sala de aula. Portanto, também são discursos.

Por isso, é necessário dialogar com tais documentos (escolha do sujeito para materializar-se na história), analisando os monumentos (herança do passado) que se criam em torno dos Planos de Ensino, verificando os eventos que traduzem a verdadeira prática didática desses professores (escolhas metodológicas e sistema de avaliação propostas). Em outras palavras é necessário, como afirma Le Goff (1990), escavar a verdade por traz do documento (que é o papel do pesquisador, segundo Le Goff (1990)), buscando a história vivida, enquanto processo de *ensinagem*, e não simplesmente a história objetiva, científica, descrita no PPC e nos Planos de Ensino.

A expressão *ensinagem* vem dos textos de Anastasiou (2003, p. 15), e significa “uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e aluno a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação”.

Assim se pretende, com a aplicação da *Metodologia Histórico-cultural* (metodologia de pesquisa apontada por Le Goff (1990) em sua obra

História e Memória), conforme a designa Wiederkehr, Gomide e Pinto (2009), própria da Pesquisa Histórico-cultural, nos moldes do que foi instituído pela Escola dos Annales, em 1929, na França, por Lucien Febvre e Marc Bloch, a qual Le Goff (1990, p. 48) também designa por “história da história” ou, simplesmente, “metodologia histórica” (LE GOFF, 1990, p. 31), e que o próprio Marc Bloch dela afirma que “[...] não só nos permite compreender o presente pelo passado – atitude tradicional – mas também compreender o passado pelo presente, em que ambos se entrecruzam” (BLOCH, *apud* LE GOFF, 1990, p. 23). Ou seja, é necessário buscar a dimensão dialética da história narrada pelo PPC e Planos de Ensino com a história vivida na concretude das aulas, suas contradições, oposições e conflitos, com vista no passado-presente-passado, em busca do presente-futuro e ou futuro-presente, permitindo a sugestão de técnicas de *ensinagem* e avaliação como aliadas na formação do perfil do aluno.

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

Sobre isso, acerca das manipulações conscientes ou inconscientes, as quais o docente acaba fazendo no momento da elaboração do Plano de Ensino para melhor adequá-lo ao PPC e que não representa, necessariamente, a história vivida, acaba constituindo, quer pelo silêncio, quer pela omissão, elemento revelador da prática concreta em sala de aula, que se apresenta dissociada do arquitetado no Plano de Ensino.

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

Estas manipulações dos documentos, que não revelam a história como ela é e nem a didática realmente aplicada, acabam criando uma consciência coletiva manipulada, aderida a tendências pedagógicas que não se revelam na formação do egresso do curso de Direito. Sobre isso, Le Goff (1990, p. 426) já alertava:

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

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

É, portanto, necessário analisar a objetividade dos documentos (PPC, PPI, DCN, Plano de Ensino, etc.) e a intencionalidade do monumento (a prática concreta da sala de aula, esboçada nas escolhas pedagógicas e técnicas de *ensinagem* e avaliação, descritas nas entrelinhas do Plano de Ensino). Utilizando o método indutivo e a técnica da revisão bibliográfica, se vai investigar os documentos a fim de capturar deles uma concepção do que se espera na formação do perfil profissiográfico do egresso no PPC do Curso, em comparação ao que se está obtendo de resultados, a partir dos Planos de Ensinos dos Professores. Também, verificando como tais expectativas estão chegando na sala de aula para, então, compreender a metodologia e avaliação escolhidas pelo professor conseguir alcançar os objetivos desenhados no PPC.

Assim, a proposta de estudo em andamento iniciou por uma revisão bibliográfica, buscando compreender a expectativa das diretrizes propostas nos documentos e que servem de base na formação do perfil profissiográfico do estudante de Direito. Para tanto, busca-se compreender a arquitetura organizacional a que remete cada uma das principais Teorias de Educação, de matriz epistêmica empirista, inatista e cognitivista para, então, analisar a presença delas no ensino jurídico, tendo em vista as concepções de homem, mundo-sociedade e conhecimento.

Este estudo comparativo entre os documentos que orientam a organização dos cursos possibilita a descrição do perfil profissiográfico do egresso que se pretende formar. O passo seguinte consistirá em analisar os Planos de Ensinos para avaliar os objetivos das unidades de aprendizagem (UA), as estratégias didáticas, incluídas as avaliativas, escolhidas pelo professor.

Em outras palavras, pretende-se analisar o diálogo entre a história objetiva e científica descritas em tais instrumentos documentais (DCN, PPI, PPC) e o planejamento dos monumentos que se constituem dos eventos a serem desenvolvidos na prática docente, na prática concreta prevista no ambiente de aprendizagem (sala de aula), isto é, o que se prevê que aconteça na sala de aula a partir das concepções de homem, mundo-sociedade e conhecimento.

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

A pesquisa terá uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016), desenvolvendo-se pelas modalidades de pesquisa por análise de conteúdo, pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Não é fundamental, nesta pesquisa, as quantidades ou percentuais, embora sejam relevantes e sejam considerados, mas os conteúdos a ser analisados e avaliados, motivo pelo qual se fez a escolha pela abordagem qualitativa.

O *lôcus* escolhido para o desenvolvimento da pesquisa foi o curso de Direito da UNISUL, no campus Tubarão, Unidade Araranguá, na modalidade presencial, o qual possui 3700 horas, com limite mínimo para integralização de 05 anos (UNISUL, PPC, 2017b, p. 8). A estrutura curricular prevê 2670 horas em certificações estruturantes, que são aquelas que “expressam um conjunto de competências fundamentais para o processo de formação em campos específicos e atendem às diretrizes curriculares nacionais e institucionais” (UNISUL, PPC, 2017b, p. 27); 300 horas em certificações complementares, as quais “expressam um conjunto de competências que consolidam o processo de formação no sentido de ampliar e/ou focar conteúdos e habilidades trabalhadas nas Certificações Estruturantes ou relacionadas a elas, permitindo particularizar as escolhas dentro dos itinerários formativos previamente planejados” (UNISUL, PPC, 2017b, p. 29); 60 horas em certificações eletivas, as quais são optativas do aluno; e 670 horas em certificações específicas, que constituem o Estágio Supervisionado (300 horas), o TCC-Trabalho de Conclusão do Curso (120 horas) e atividades complementares (250 horas) (UNISUL, PPC, 2017b, p. 10). Ao final, pretende-se comprovar a hipótese de que a construção do perfil crítico do egresso do curso de Direito exige uma postura metodológica e avaliativa do

professor, norteada pelas diretrizes educacionais do MEC, do PPI da UNISUL e do PPC do Curso (discursos), materializada nos Planos de Ensino que especificam a arquitetura organizacional do processo educativo, segundo os princípios de pedagogias cognitivas de cunho epistêmico relacional. Para tanto, dividiu-se o trabalho em quatro partes maiores: No primeiro capítulo abordamos as razões para a pesquisa da temática, bem como o seu percurso metodológico.

No segundo capítulo, então, pretende-se abordar o contexto do ensino jurídico no Brasil, fazendo um breve resgate histórico do Ensino Superior e do ensino jurídico no país e região, buscando a compreensão das normas e diretrizes estabelecidas pelas agências e instituições reguladoras da Educação Superior na formação do perfil profissiográfico almejado pela sociedade para o operador jurídico. Já no terceiro capítulo pretende-se definir como construir esse perfil de egresso desejado pela sociedade, através da análise e definição das Teorias de Educação e tendências pedagógicas necessárias; para tanto, definindo o elemento teórico capaz de permitir a formação do egresso, conforme almejado pelas diretrizes educacionais.

Por fim, no quarto capítulo, pretende-se analisar os Planos de Ensino, em consonância com o PPI da UNISUL e o PPC do curso de Direito, a fim de analisar as escolhas metodológicas e avaliativas pelo professor conseguir formar o perfil do egresso, conforme definido nesses instrumentos. Nesse capítulo ainda serão avaliados os dados de pesquisa, em consonância com o referencial teórico, na busca de compreender se é capaz de atender a formação crítica do perfil do egresso, futuro operador do Direito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

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

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, com prazo estimado de conclusão para março de 2019.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessate. Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 6ª Ed. Joinville/SC: Univille, 2006.

BECKER, Fernando. A Epistemologia do Professor: o cotidiano da escola. Pretópolis: Vozes, 1993.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Resolução CNE/CES nº 09, de 29/09/2004, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 11 jul. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Porto : dições Afrontamento. 1999. Disponível em <www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>, acessado em 05/04/2018.

CHEVELLARD, Yves. La transposition didactique: Del Saber Sabido AL saber enseñado. (título original: La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné). 3ª Ed. 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. Quando a forma é conteúdo: o campo da pedagogia universitária na formação de formadores. in Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EduECE – Livro 4. 2014. p. 761-778.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez : autores associados, 1979.

Dicionário Michaellis online. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/palavra/dNXa4/manual-2/>> Acessado em 14/09/2017

GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução Bernardo Leitão [et al] – Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Sílvia Andreia Zanelato De Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. Revista Espaço Pedagógico. V. 16, n. 2 (jul/dez. 2009). Passo Fundo/RS, 2009. P. 155-167. Disponível em <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/2222/1437>. Acessado em 02/10/2017.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. Tradução de Denice Barbara Cantani. 1999. Revista brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez 1999. Nº 12. Disponível em http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE12/RBDE12_03_PHILIPPE_PERRENOUD.pdf. Acessado em 05/10/2017.

PIAGET, Jean. Psicologia e pedagogia. 7ª impressão. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construir caminhos. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: Ed.UNESP. 2003. p. 267-278.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24 ed. rev. e atual. – São Paulo : Cortez, 2016. 317 p.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. Plano de desenvolvimento institucional. Disponível em: <http://www.unisul.br/wps/portal/home/conheca-a-unisul/a-universidade/pdi>. Acesso em: 11 jul. 2017.

_____. Projeto pedagógico do curso de direito. Disponível em: http://www.unisul.br/wps/wcm/connect/49603efd-eb01-49e8-bb66-a1d3a08a8a05/manual_do-curso-de-direito-2013_npj.pdf?MOD=AJPERES. Acesso em: 11 jul. 2017

WIEDERKEHR, Alessandra; Gomide, Angela & PINTO, Neusa. In: Anais do IX congresso nacional de educação – EDUCERE, PUC/PR 2009.