XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA I

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

FABIANO KOFF COULON

ÉDERSON GARIN PORTO

Copyright © 2018 Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte destes anais poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria – CONPEDI
Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC – Santa Catarina
Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG – Goiás
Vice-presidente Sudeste - Prof. Dr. César Augusto de Castro Fiuza - UFMG/PUCMG – Minas Gerais
Vice-presidente Nordeste - Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS – Sergipe
Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa – Pará
Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos – Rio Grande do Sul
Secretário Executivo - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini - Unimar/Uninove – São Paulo

Representante Discente – FEPODI
Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie – São Paulo

Conselho Fiscal:
Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM – Rio de Janeiro
Prof. Dr. Aires José Rover - UFSC – Santa Catarina
Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP – São Paulo
Prof. Dr. Marcus Firmino Santiago da Silva - UDF – Distrito Federal (suplente)
Prof. Dr. Ilton Garcia da Costa - UENP – São Paulo (suplente)

Secretarias:
Relações Institucionais
Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED – Santa Catarina
Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR – Ceará
Prof. Dr. José Barroso Filho - UPIS/ENAJUM– Distrito Federal
Relações Internacionais para o Continente Americano
Prof. Dr. Fernando Antônio de Carvalho Dantas - UFG – Goías
Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA – Bahia
Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA – Maranhão
Relações Internacionais para os demais Continentes
Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba – Paraná
Prof. Dr. Rubens Beçak - USP – São Paulo
Profa. Dra. Maria Aurea Baroni Cecato - Unipê/UFPB – Paraíba

Eventos:
Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch (UFSM – Rio Grande do Sul)
Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho (Unifor – Ceará)
Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta (Fumec – Minas Gerais)

Comunicação:
Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro (UNOESC – Santa Catarina
Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho (UPF/Univali – Rio Grande do Sul Prof.
Dr. Caio Augusto Souza Lara (ESDHC – Minas Gerais

Membro Nato – Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP – Pernambuco

---

P472

Pesquisa e educação jurídica I [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/ UNISINOS

Coordenadores: Horácio Wanderlei Rodrigues; Fabiano Koff Coulon; Éderson Garin Porto. – Florianópolis: CONPEDI, 2018.

Inclui bibliografia
ISBN:
Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações
Tema: Tecnologia, Comunicação e Inovação no Direito

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Assistência. 3. Isonomia. XXVII Encontro Nacional do CONPEDI (27 : 2018 : Porto Alegre, Brasil).

CDU: 34

Conselho Nacional de Pesquisa
e Pós-Graduação em Direito Florianópolis
Santa Catarina – Brasil
www.conpedi.org.br

Universidade do Vale do Rio dos Sinos
Porto Alegre – Rio Grande do Sul - Brasil
http://unisinos.br/novocampuspoa/

XXVII CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI PORTO ALEGRE – RS

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA I

Apresentação

A presente coletânea apresenta os trabalhos apresentados e discutidos no Grupo de Trabalho PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA I, no âmbito do XXVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado entre os dias de 14 a 16 de novembro de 2017, na cidade de Porto Alegre/RS, promovido em parceria entre o Conselho Nacional de pesquisa e Pós-Graduação em Direito – CONPEDI e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, e que teve como temática “TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E INOVAÇÃO NO DIREITO”.

Os trabalhos apresentados desenvolveram de forma bastante profunda diversas questões relacionadas à pesquisa e educação jurídica, tendo versado sobre temas como: a importância da pesquisa empírica, de práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior, o perfil dos docentes universitários, a necessidade de pensar práticas como o autoplágio, a relevância da perspectiva comparatista e da interdisciplinariedade, entre outras, restando todos sobremaneira enriquecidos pelos excelentes "insights" produzidos a partir das rodadas de discussão realizadas ao final das apresentações.

É com imensa satisfação que os coordenadores apresentam esta obra, agradecendo aos pesquisadores envolvidos em sua produção pelas excelentes reflexões por ela proporcionadas.

Boa leitura!

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - IMED

Prof. Dr. Éderson Garin Porto - UNISINOS

Prof. Dr. Fabiano Koff Coulon - UNISINOS

Nota Técnica: Os artigos que não constam nestes Anais foram selecionados para publicação na Plataforma Index Law Journals, conforme previsto no artigo 8.1 do edital do evento. Equipe Editorial Index Law Journal - publicacao@conpedi.org.br.

A TEORIA DE AUSUBEL NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO DIREITO PROCESSUAL

THE THEORY OF AUSUBEL IN TEACHING THE LEARNING OF PROCEDURE LAW

Ailene De Oliveira Figueiredo [1]

Resumo

A ciência pedagógica dispõe de inúmeros instrumentos teóricos para adequação da mediação do ensino e aprendizagem no curso de Direito. O presente artigo, extraído de pesquisa em andamento, objetivou a análise da Teoria de Auzubel como principal teoria pedagógica para efetivar a interrelação e a correlação das diversas áreas científicas do curso de graduação em Direito ao método processual vigente, e a necessidade de inclusão curricular na pós-graduação stricto de disciplina específica de formação pedagógica, com a finalidade de melhoria na qualidade do ensino superior. Para tanto, utilizou-se de mapeamento bibliográfico, com método descritivo e analítico.

Palavras-chave: Direito, Docência, Teorias da aprendizagem, Ensino superior, Qualidade docente

Abstract/Resumen/Résumé

Pedagogical science has many theoretical instruments for adequacy of the mediation of teaching and learning in the course of law. This article, extracted from ongoing research, aimed at analysis Auzubel's Theory as the main pedagogical theory to effect the interrelationship and correlation of the various scientific areas of the undergraduate course in Law to the current procedural method, and the need for curricular inclusion in graduate stricto specific discipline of pedagogical training, for the purpose of improving the quality of higher education. For this, it was used of bibliographic mapping, with descriptive and analytical method.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Law, Teaching, Learning theories, Higher education, Teaching quality

---

[1] Advogada, Pós-graduada em Teoria do Estado pela ESMAGIS/MS e Em Docência em Ensino Superior pela PUCRS, mestranda em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela UNIDERP

Notas Iniciais

O ensino superior está estruturado universalmente como lugar de estudo das ciências especializadas, o qual em seu nascimento considerava a total separação entre a natureza e o ser humano, e conforme Bacon, a ciência fará da pessoa [...]o senhor e possuidor da natureza. (BACON, 2002, p. 110), em que acrescenta a experimentação a abordagem indutiva de Aristóteles sobre o conhecimento científico, e argumenta que o avanço da ciência depende da formulação de leis de generalidade crescente. Partindo das ideias clássicas, mas ao mesmo tempo tão atuais, a presente traz a lume algumas problemáticas acerca do ensino e aprendizagem do Direito.

Contemporaneamente a educação passou a ser parte integrante dos Direitos Humanos e ancoradouro para a implementação de outros direitos. Foi incluída no primeiro protocolo à Convenção Europeia de Direitos Humanos, cuja redação obriga todos os signatários a garanti-la de forma universal. Sob a ótica mundial, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966 das Nações Unidas, insculpiu esse direito no artigo 13 que estabelece que [...] a educação superior deverá tornar-se de acesso igualitário para todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular pela introdução progressiva da educação gratuita.(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm, acesso em 14/07/2018) .

No Brasil o ensino superior é mesclado por instituições públicas, privadas e comunitárias[1], todas sob fiscalização do Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC), e a pós-graduação está sob a égide do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior-CAPES.

A presente análise tem enfoque na eleição de uma das teorias de educação, como fundamento para mediação do ensino e aprendizagem de Direito Processual Civil que viabilize ao graduando a conexão das diversas ciências jurídicas ao caráter instrumental do processo. O presente artigo tem como objetivo a análise do ensino e aprendizagem a partir da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel para o Direito Processual Civil como meio de conexão com as demais ciências dos Direito.

Em uma visão generalista constata-se: que os saberes docentes são plurais e não se reduzem a um conhecimento conteudista (PERRENOUD, 2000; FREIRE, 2011; TARDIF, 2014; GAUTHIER, 2006).

[1] Versa sobre as instituições públicas não estatais as quais foram criadas e consolidadas por meio da Lei n. 12.881, de 12 de dezembro de 2013.

Nesse contexto, em alusão a uma viagem de trem, que tem como ponto de partida o pedido constante da petição inicial, o processo corresponde aos trilhos ou aos caminhos a serem percorridos; a função de maquinista é do advogado que deve ter a noção exata de qual caminho tomar e de qual resultado pretende alcançar, e cada estação corresponde a uma fase deste processo, a cada estação são agregados novos elementos de direito, os quais já estavam visualizados e requeridos desde a partida para composição deste caminho. O ponto final é o trânsito em julgado da sentença ou acórdão.

Logo, para que o aluno do Direito desenvolva a capacidade de visualização do processo desde o ponto de partida deste caminho, se faz necessária a compreensão do conjunto da questão posta. É muito comum, inclusive em profissionais experientes, a não visualização integral da lide, de suas consequências jurídicas e patrimoniais, podendo redundar no infortúnio da perda da ação.

O problema de pesquisa é a lacuna, vinda desde a universidade, invariavelmente se convalidavam em decisões surpresa, isto é, inesperadas. Questão tão relevante, que passou a integrar o rol de proibições aos juízes – artigo 10 do NCPC de 2015 que estabelece: [...]o juiz não pode decidir, em grau algum de jurisdição, com base em fundamento a respeito do qual não se tenha dado às partes oportunidade de se manifestar(http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm, acesso em 04/06/2018), ainda que se trate de matéria sobre a qual deva decidir de ofício, entendido como artigo de caráter técnico e/ou pedagógico, ao qual é meio de alerta aos demandantes que o juízo está com entendimento divorciado ao que está sendo desenvolvido pela parte no curso da ação.

Entretanto, tal vedação não soluciona o problema da fase profissional, o aluno do Direito continua, muitas vezes, sem alcançar esse olhar do conjunto da ciência jurídica por meio do método.

1 Formação do professor de ensino superior e questões sobre a aula

Contemporaneamente, a célere transformação da sociedade brasileira, sob o comando de tecnologias tem sido exigido o desenvolvimento de novos métodos para aprendizagem. Educação e cultura integralizadas como associação de técnicas comportamentais, isto é, serão entendidas como fito de saber [...]como um jogo de dados de estímulos poderá, por mecanismos de incitamento, induzir respostas cuja a sistematicidade pode ser percebida, e a partir da qual poder-se-á introduzir outras variáveis de comportamento". (FOUCAULT, 2004, p. 274). Uma ponderação acerca das relações entre educação, cultura e desenvolvimento se traduz na

compreensão política de que é possível afirmar que se tratam de tecnologias de cidadania, termo utilizado por Cruikshank (1999, p. 212).

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal n. 9.394, determina que os professores do magistério superior no Brasil sejam formados [...]prioritariamente em programas de mestrado e doutorado http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Tal amplidão e inexatidão, deixa a margem no que tange a formação docente em geral, sendo certo que a formação em *stricto sensu* está moldada para formação de pesquisadores voltados para seu campo de pesquisa ou de natureza interdisciplinar.

Os cursos stricto-sensu em funcionamento, onde teoricamente são formados os professores universitários, com raríssimas exceções, possuem a disciplina de orientação pedagógica e estágio de docência. Na pesquisa foram localizadas a Universidade de São Paulo-USP, que incluiu, a partir de 2006 (http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/pae012006.pdf), e recentemente tais saberes passaram a figurar como disciplina obrigatória nos cursos de mestrado e doutorado em Direito, e a Fundação Getúlio Vargas Direito (FGV-DIREITO), ambas com carga horária restrita de trinta horas, mas de caráter obrigatório, moldada da seguinte forma:

> [...]. O curso pretende construir uma reflexão que problematize os modos de se pensar a docência em Direito, levando o aluno a apropriar-se criticamente das relações entre formulações teóricas sobre o direito, leituras do direito como fenômeno social e ensino jurídico. Tal apropriação determina que o aluno seja capaz de rever as premissas sobre as quais se apoiam não só as configurações de programas, de materiais didáticos e de dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, mas também suas relações com as matrizes teóricas de construção do direito como objeto de investigação e forma social. (http://direitosp.fgv.br/nucleo-de-pesquisas/nucleo-de-metodologia-de-ensino, acesso em 28/02/2018).

Nesta conjuntura de formação de certa forma precária sob o ângulo da metodologia em ensino superior são formados os docentes do curso de Direito, pois a construção cinge-se em competência técnico-científica:

> [...]O professor, ao fazer sua formação em nível de pós-graduação, via de regra, constrói uma competência técnico-científica em seu campo de conhecimento científico, porém não desenvolve na mesma medida uma visão abrangente e integrada de sociedade, de interação no campo das ciências humanas e sociais, o que lhe proporcionaria uma compreensão ampla da tarefa do educador (CUNHA, 2000, p. 8)

Claramente a pesquisa deve estar inserida como uma das múltiplas searas do professor de ensino superior, ser conhecedor profundo e ser um profissional competente na área que pretende lecionar está sendo a única exigência. Como afirma Pimenta e Anastasiou (PIMENTA,

ANASTASIOU, 2010, p. 36), os quais reforçam essa ideia em que a docência [...] não requer a formação no campo de ensinar, basta o domínio dos conhecimentos específicos. A formação pedagógica é questão que tem sido desconsiderada não só no Brasil, mas em outros países o tratamento é exatamente o mesmo, diversos estudos identificaram que:

> [...]o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou seguindo a rotina dos "outros". Isso explica, sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo joga um papel a mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se destacar a capacidade autodidata do professorado. Mas ela é insuficiente. (BENEDITO, 1995, p. 131)

Libâneo constata:

> [...] os professores, por vezes, desconfiam da qualidade e eficácia de sua formação que pouco modificam suas práticas pedagógicas, pois seus conhecimentos não foram aprofundados em todas as tendências pedagógicas. Então se limitam às tendências mais conhecidas e principalmente às tradicionais (LIBÂNEO, 2002).

Sob a ótica de Masetto:

> [...] O corpo docente ainda é recrutado entre profissionais, dos quais se exige um mestrado ou doutorado, que os torne mais competentes na comunicação do conhecimento. Deles, no entanto, ainda não se pedem competências profissionais de um educador no que diz respeito à área pedagógica e à perspectiva político-social. A função continua sendo a do professor que vem para "ensinar aos que não sabem". (MASETTO, 2012, p. 45)

A situação no Direito, desde sempre, é a mesma desde a fundação, a grande maioria não possui qualquer formação e de costumeiramente está restrito ao conhecimento em uma área específica, segundo o Professor Iocohama (2011, p. 67):

> [...] Ser professor de Direito corresponde, inicialmente, a ter conhecimento sobre uma determinada área e demonstrar esse conhecimento perante concursos (quando exigidos) ou apenas somar seu conhecimento a aproximação pessoal de pessoas envolvidas com a captação de professores (a exemplo de coordenadores de cursos, de instituições particulares, onde o ingresso de docentes não depende de concurso, mas de ser indicado para o cargo. Opera-se neste momento, um censo comum bem ressaltado por Luckesi (1994, p. 97) quando se acredita que para ser um professor "basta tomar um certo conteúdo, preparar-se para apresentá-lo ou dirigir seu o estudo; ir para sala de aula, tomar conta de uma turma de alunos e efetivar o ritual da docência", representada pela "apresentação de conteúdos", controle de alunos, avaliação da aprendizagem, disciplinamento, etc...", constituindo-se de uma "rotina comum, sem que se pergunte se ela implica ou não em decisões contínuas, constantes e precisas, a partir de um conhecimento adequado das implicações do processo educativo na sociedade."

Estabelecido desde a fundação do ensino superior no Brasil, os cursos foram fundamentados nesta perspectiva de que para ser professor de ensino superior, saber

profissional suplanta o saber docente, mitigando a necessidade da compreensão teórica, didática e de mediação do ensino e aprendizagem.

Segundo Mazetto, a formação de professor universitário deve ser aditada a formação especializada:

> [...] só recentemente os professores universitários começaram a se conscientizar de que seu papel de docente do ensino superior, como o exercício de qualquer profissão exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de bacharel, ou mesmo de mestre ou doutor, ou ainda apenas o exercício de uma profissão. Exige tudo isso, e competência pedagógica, pois ele é um educador (2003, p. 13)

A partir das reflexões sobre a formação do magistério em ensino superior, é importante gizar que para trabalhos distintos há uma formação distinta, em razão da especialização dos saberes científicos.

3 As teorias pedagógicas

Segundo a perspectiva de Jaques Delors, a educação se fundamenta em quatro pilares essenciais:

> [...]A educação ao longo da vida baseia-se em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe.
> ...
> Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf, acesso 20/07/2018).

Entretanto, compreender como a complexidade da mediação do ensino e aprendizagem é questão que se impõe. Avançando em importante questões teóricas, o estudo de tempo e espaço em dimensão não só quantitativa, mas também qualitativa da aula perpassa pela interlocução de sujeitos:

> [...] Concebida como forma de comunicação, a aula revela-se como intersubjetividade, como interação, como interpessoalidade. Baseando-se na sugestão em epígrafe, e por associação conceitual, os sujeitos da aula realizam, intencionalmente, uma *educação mútua*: o professor aprende como ensinar conteúdos, mas em vista do próprio aluno, que sinaliza sobre a sua própria aprendizagem, bem como sobre o ensino desenvolvido pelo professor.

> ...
> Tal perspectiva – da intersubjetividade – merece alguns esclarecimentos preliminares, uma vez que se realiza pela relação de vários sujeitos diante do conhecimento, particularmente o de caráter sistemático e intencional, com o qual se envolve a aula. (ARAÚJO, 2011, p. 50)

Nesse diapasão, o ensino deve ultrapassar a questão da aprendizagem mecânica. Tal afirmativa tem fundamento nas considerações de Fernandes:

> [...]ao resgatar a memória educativa, constitui-se o fio inicial para que uma teia de relações seja tecida por dentro de um conhecimento vivo-mediador das relações interpessoais e de trabalho com o conhecimento - e que ao travessar essas narrativas, chamando-se pelo nome, aluno e professores pensem seus saberes e comecem a se reconhecer sujeitos e não objetos da disciplina e do curso, fazendo uma ruptura inicial importante com um paradigma dominante de ensino – professor *dador* de aulas, estudante *recebedor* de aulas. (FERNANDES 2011, p. 47)

Conquanto, a técnica pedagógica deve ir além disso, quando a qualidade é um dos referenciais da educação, com o aprimoramento e propagação dos saberes. A aula possui um delineamento próprio e deve ser compreendida, segundo Araújo como "expressão primordial na construção da escola moderna, bem como da estruturação da escola contemporânea focalizando em três dimensões cruciais dela: os sujeitos (professores e alunos) e suas relações com a tecnia e com a polis" (VEIGA, 2016, p. 46), essencial para o aprendizado.

No entanto, a técnica pedagógica deve ir além disso, quando a qualidade é um dos referenciais da educação, com o aprimoramento e propagação dos saberes. A aula possui um delineamento próprio e deve ser compreendida, possuindo centralidade na escola, desde a educação infantil até a pós-graduação. Este autor prossegue e define dar aula como:

> [...]em sentido estrito ou lato, dar aula, abrange conceitualmente o conteúdo, a sintonia com as expectativas e com a inserção concreta em termos teórico-práticos o que envolve a questão relativa aos objetivos e finalidades, métodos, as técnicas e as tecnologias educativas utilizadas para o desenvolvimento da uma conferência, da aula, da exposição, da entrevista, etc. E que o desenvolvimento de tal aula deve corresponder ou não concretamente às necessidades e às intenções projetadas, e se a contribuição se ajusta aos resultados esperados: a isso damos o nome de avaliação. (ARAÚJO, 2016, p. 47)

Depreendendo-se assim que, embora pareça simplista, existe complexidade e toda uma estrutura ordenada, que precisa ser compreendida e desenvolvida através da teoria e não exclusivamente da prática.

Não existe nada além dela em substituição, possuindo centralidade na escola, desde a educação infantil até a pós-graduação. Este autor prossegue e define dar aula como:

> [...] Dar aula é compreendido pelo ato de ensinar, que se desenvolve com apoio de recursos técnicos específicos, em salas adequadas, laboratórios, oficinas e, fora do estabelecimento de ensino, em lugares especiais (SOARES, 1981, p. 10).

Em aprofundamento sobre o significado da aula, e sobre o ato de ensinar, modernamente o ato de ensinar foi superado pelo ato de mediação de ensino:

> [...]Todavia, pode-se de uma perspectiva mais inclusiva, conceituar a aula como uma forma de comunicação – que envolve sujeitos (professor e alunos)-específica à escola como instituição educativa que assume como empreendimento o ensino e a aprendizagem, atividades centrais na interlocução entre os referidos sujeitos; medeiam este métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, bem como o espaço físico (comumente chamado de sala de aula), por meio dos quais se buscam perseguir objetivos e finalidades. (ARAÚJO, 2016, p. 49)

A ciência pedagógica vem se desenvolvendo a passos largos, e serve de fonte máxima para correção do rumo no campo do Direito, e porque não afirmar, para efetivamente inovar o ensino e aprendizagem, proporcionando que a mediação seja relevante não só para o discente, mas principalmente para o docente.

Assim estabelecidos a ciência pedagógica ao longo do tempo vem construindo fundamentos sobre a formação docente a qual segue paralelamente a reflexão sobre a prática educativo-progressista em benefício da autonomia dos educadores. Segundo Freire os saberes indispensáveis à prática docente de educadores críticos, necessitam matérias obrigatórias à sistematização programática da formação docente que os enumera resumindo em:

> [...]1) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para produção ou a sua construção, pois o ensino não tem validade se não for resultar em um aprendizado, 2) ensinar exige rigorosidade metódica, na proporção em que é necessário estimular o aluno a sua capacidade crítica, curiosidade, insubmissão e este rigor metódico o qual deve exercer uma aproximação com objetos significativos; 3) ensinar exige pesquisa, no sentido da procura contínua, do questionamento, da constatação e da interferência; 4) ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, sempre que necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos discentes na prática comunitária e discutir com eles a motivação de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino de conteúdos; 5) ensinar exige criticidade, vista como curiosidade, inquietação e rigor na análise do objeto cognoscível; (FREIRE,1996).

Este autor desenvolve ainda os seguintes conceitos:

> [...] ensinar exige estética e ética, de forma que o rigor crítico não pode ir na contramão de uma rigorosa formação estética e ética, vez que ao se respeitar a natureza do ser humano, o ensino da matéria não pode passar ao largo da formação moral do educando; 7) ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo, em razão de pensar certo é fazer certo; 8) ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; 9) ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, vez que é característica da formação e da prática docente o momento da reflexão crítica sobrea prática; 10) ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. (FREIRE,1996).

As teorias da educação assim como Direito, possuem variados paradigmas as quais transitam entre tradicionais e às mais avançadas.

> [...]Essas tendências pedagógicas, formuladas ao longo dos tempos por diversos teóricos que se debruçaram sobre o tema, foram concebidas com base nas visões desses pensadores em relação ao contexto histórico das sociedades em que estavam inseridos, além de suas concepções de homem e de mundo, tendo como principal objetivo nortear o trabalho docente, modelando-o a partir das necessidades de ensino observadas no âmbito social em que viviam. http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html, acesso em 1/08/2018

Segundo Bertrand (BERTRAND, 2001, p.18) as teorias humanistas que dão mais ênfase ao sujeito/aprendiz, as teorias espiritualistas que focam nos valores espirituais, teorias sociais que põe ênfase a sociedade, teorias acadêmicas que dão ênfase ao polo preferencial dos conteúdos, teorias psicocognitivas que dão ênfase às interações didáticas, sociocognitivas quando possui foco no meio social, e teorias tecnológicas possuem ênfase na hipermídia.

De forma geral as teorias da aprendizagem estão divididas em teoria behaviorista, teoria de transição entre os behavioristas clássicos e o cognitivismo, teorias humanistas e teorias socioculturais.

As teorias behaviorismo pode ser classificado em dois tipos: o behaviorismo radical e o metodológico, este também recebe a alcunha de comportamentalismo e tem como seu criador John Watson. Esta teoria está fundamentada no entendimento que todo ser humano aprende a partir do seu ambiente, com caráter eminentemente empirista, afirma que o ser humano não possui nenhuma herança genética ao nascer em relação a informações, refutava processos mentais como objeto de pesquisa. Para Burrhus Frederic Skinner, considerava o behaviorismo era uma Filosofia da Ciência que se empenhava no estudo dos métodos e objetos de estudos de psicologia. Pavlov também integrou esta corrente teórica, fazendo descrição acerca do fenômeno reflexo condicionado.(http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253230).

As teorias de transição entre o behaviorismo clássico e o cognitivismo tem como o estudioso mais importante Robert Gagné, segundo este autor, a aprendizagem é a modificação na disposição ou na capacidade cognitiva do homem que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. é ativada pela estimulação do ambiente exterior (input) e provoca uma modificação do comportamento que é observado como desempenho humano (output), preocupando-se com o processo de aprendizagem, com o que se realiza internamente no indivíduo, vindo a distinguir os eventos internos e externos da aprendizagem. Os eventos internos compõem o ato da aprendizagem dividindo-a em fases: fase da motivação, fase de apreensão, fase da aquisição, fase da retenção, fase de rememoração, fase de generalização, fase

de desempenho, fase de retroalimentação. Os eventos são os estímulos que alcançam o estudante os produtos que resultam de sua resposta. (http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200020, acesso em 25/08/2018)

As teorias congnitivistas evidenciam o processo de cognição, por meio do qual a pessoa confere significados à realidade em que se encontra, dedica-se ao processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição e procura regularidades no processo mental. Os autores mais importantes são Piaget. Bruner, Novak e Kelly e Ausubel. (http://www.efdeportes.com/efd144/ensaios-sobre-a-teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm, acesso 15/08/2018).

Bruner entende que "é possível ensinar qualquer assunto, de uma maneira honesta, a qualquer criança em qualquer estágio de desenvolvimento" (BRUNNER, 1979, p.67), que o que é relevante em termos de ensino é sua estrutura, suas ideias e relações fundamentais. No que se refere a questão do como ensinar, Brunner enfatiza o processo de descoberta, por meio da exploração de alternativas[2] e o currículo em espiral[3] (BRUNNER, 1979, p.129)

Jean Piaget diferencia quatro períodos gerais do desenvolvimento cognitivo: sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal, e que o desenvolvimento cognitivo da criança se dá por meio da assimilação e da acomodação, isto é, o indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda a abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. No momento em que a mente assimila, ela incorpora a realidade a seus esquemas de ação impondo-se ao meio, e a acomodação ocorre quando há modificação mental, que levam à construção de novas diagramações de assimilação, articulando o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Ausubel, a teoria da aprendizagem significativa é um tipo de aprendizagem em que o mecanismo humano é feito para adquirir e reter uma vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos, compreendendo como o sistema mais importante na aprendizagem escolar:

---

[2] O método da descoberta constitui-se de conteúdos de ensino percebidos pelo aprendiz em termos de problemas, relações e lacunas que ele deve preencher, afim de que a aprendizagem seja considerada significante (http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2583/1/Tania%20Cristina%20Alves%20de%20Siqueira.pdf

[3] O significado do currículo em espiral é o que o aprendiz deve ter oportunidade de ver o mesmo tópico mais de uma vez, em diferentes níveis de profundidade e em diferentes modos de representação http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/bruner, acesso 1/09/2018

> [...] se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. (MOREIRA, OSTERMANN, 1999, p. 45)

Entende que a armazenagem de informações na mente humana como altamente organizada, constituindo uma espécie de hierarquia conceitual na qual os elementos mais específicos de conhecimento possuem liame a conceitos e ideias. Em oposição à aprendizagem significativa, este teórico define que a aprendizagem mecânica é efetuada sem interação com a já existente, pouco ou nada contribuindo para sua diferenciação e elaboração.

3.1 A adequação da teoria de Auzubel e sua instrumentalização para o ensino e aprendizagem em Direito Processual Civil.

A diversidade de áreas científicas de estudo no curso de Direito expõe a necessidade de aprofundamento teórico na teoria significativa de Ausubel, a qual propõe que os conceitos prévios dos alunos sejam valorizados para que possam construir estruturas mentais significativas. Segundo esta teoria, a aprendizagem se torna mais significativa à medida que haja conceitos claros e disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz que sirvam de base para a construção de novos conceitos.

Para que essa construção ocorra é necessário de forma expressiva que a interação entre a estrutura cognitiva do aprendiz e as novas informações não se realizem de forma arbitrária, mas sim contribuindo para uma diferenciação, estabilização e ampliação dos conceitos preexistentes.

A concepção essencial da Teoria de Ausubel é o conceito da aprendizagem significativa. Trata-se de "processo que se dá pela relação substancial, e não arbitrária, de uma nova informação com um aspecto relevante da estrutura cognitiva do aprendiz" (AUZUBEL, apud MOREIRA, 1982, p. 36), e estrutura cognitiva no contexto da aprendizagem, é entendida como o grupamento de ideias de um indivíduo em uma área particular do conhecimento.

Nesta ótica, o novo conhecimento é alicerçado em noções e fundamentos anteriores, à razão que o aluno progride na escolaridade, mais conceitos antecedentes são imprescindíveis, o que torna o aprendizado um processo contínuo e acumulativo. Segundo o Autor, "o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados" (AUSUBE, NOVAK, HANESIAN, 1983).

Nesse processo de aprendizagem, novas informações interagem com um a formulação particular preexistente, servindo de amparo para uma nova informação, ao qual Ausubel intitula de conceito "subsunçor". Se por ventura o conteúdo escolar a ser aprendido não consegue ligar-

se a algo conhecido, este Autor o chama de aprendizagem mecânica, as quais as novas informações são assimiladas sem interação com conceitos relevantes já existentes na estrutura cognitiva, levando-o a simples memorização. (AUZUBEL, apud MOREIRA, 1982, p. 73)

Neste sentido:

> [...] Sempre que uma pessoa tenta compreender algo, precisa ativar uma ideia ou um conhecimento prévio que sirva para organizar essa situação e dar-lhe sentido. Contudo, a ativação de conhecimentos prévios, mesmo sendo necessária para compreensão, não garante um aprendizado adequado dos novos conceitos apresentados. O objetivo do aprendizado significativo é que, na interação entre os materiais de aprendizagem, e os conhecimentos prévios ativados para dar-lhe sentido, esses conhecimentos sejam modificados, fazendo surgir um novo conhecimento; contudo, quando os alunos tentam compreender uma nova situação a partir dos conhecimentos prévios, o que muda é essa nova informação, que é interpretada em termos de conhecimentos prévios, sem que eles sofram praticamente nenhuma mudança.
>
> Os alunos, como qualquer um de nós, interpretam qualquer situação ou conceito que lhes for apresentado a partir de conhecimentos prévios, e como consequência disso, o ensino da ciência praticamente não muda esses conhecimentos prévios, a partir dos quais os alunos interpretam os conceitos científicos, costumam fazer o contrário: assimilar a ciência aos seus conhecimentos cotidianos." (POZO, 2009, pág. 87).

Como forma de exemplificação, quando se explica ao aluno a dinâmica do agravo de instrumento, ele assimila à sua própria concepção intuitiva, que de modo próprio acaba assumindo que houve uma decisão negatória em primeira instância, entretanto, muitas vezes deixa de refletir o alcance da mesma na realização do processo em um todo e de seu resultado no trânsito em julgado.

Portanto, a aprendizagem significativa só processar-se-á se houver conceitos claros e disponíveis na estrutura cognitiva do aprendiz que sirvam de base para assimilação de novos conceitos. Assim, para que a aprendizagem ocorra de forma significativa é necessário que a interação entre estrutura cognitiva do aprendiz e as novas informações não aconteçam de forma arbitrária, mas sim contribuindo para a diferenciação, estabilização e ampliação dos conceitos preexistentes.

Neste diapasão, as conexões das duas teorias, aprendizagem significativa e ciência do processo, se dão em complementaridade, pois para que o aluno aprenda o Direito Processual Civil, é necessário que a aprendizagem tenha se realizado nas etapas antecedentes. É a teoria de Ausubel que alicerça a utilização de mapas conceituais como ferramenta de ensino e aprendizagem do Direito.

Alicerçados nestes pressupostos, no aprendizado em Direito, uma das problemáticas localizadas nesta seara se refere a existência de conceitos alternativos – correntes científicas variadas introjetadas no universo cognitivo dos estudantes que diferem daquelas credenciadas

pela ciência estabelecida. Integrados à estrutura cognitiva do estudante, estes conceitos interferem no aprendizado subsequente, conectando de maneira inapropriada o conhecimento que se quer ensinar com o já existente (PALMER, HARDY, 1999, p. 386 http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105256299902300405, acesso em 18/07/2018).

Pode-se considerar que a oscilação de várias correntes doutrinárias em apenas um assunto nas decisões judiciais, uma prática muito costumeira do "cada cabeça uma sentença", dificulta sobremaneira no âmbito da aprendizagem. Estes estudos revelam [...]que ideias alternativas de crianças e adolescentes são pessoais, fortemente influenciadas pelo contexto do problema cuja estabilidade redunda em resistência a mudanças, sendo identificáveis entre os estudantes da graduação (VIENNOT, 1979, p. 216).

Logo, havendo prejuízo na decodificação apropriada de informações novas, os graduandos podem ser direcionados para a memorização e para a criação de um perfil concorrente – com instrumental próprio, a simples memorização, a qual em sequencia será fatalmente esquecida pelo aluno.

O desenvolvimento dos conceitos alternativos ocorre de diversas formas, [...] em razão do aluno estar inserido em uma sociedade com inúmeras fontes de informação (GILBERT *et al*, GRIFFTHS *et al* apud OZMEN h., 2004) o contato com novas informações pode ocorrer por meio da experiência cotidiana ou por meio da instrução. Apresentações deformadas ou simplificadas de certos conceitos levam a uma compreensão errônea ou desviada dos alunos que não fazem mais do que repetir.

Nesta perspectiva, o Professor Celso Iocohama, em tese de doutoramento na USP relata em pesquisa de campo em que relaciona questões sobre o estágio e sua relação com a pesquisa teórica:

> [...]Da mesma forma, nem atividades simuladas, construídas dentro do próprio curso como parte curricular, escapavam de sobre o distanciamento entre a teoria e a prática. Constantes manifestações ressaltavam a necessidade de revisitar conceitos teóricos para permitir ações como, por exemplo, a construção de petições e outros atos.
> ...
> Era responsável pela disciplina básica de Introdução ao Estudo do Direito e nesse tempo, minha insatisfação era encontrar dificuldades para apontar uma teoria geral do Direito aos alunos do primeiro ano que não compreendiam a aplicação prática do que estava sendo proposto apesar das tentativas de superação. (IOCOHAMA, 2011, p. 139)

A lacuna exposta refere-se exatamente a aprendizagem mecânica, onde o discente estuda para passar e não para aprender. Ao memorizar conteúdos o aluno não conecta a nada antecedente, tornando a aprendizagem mecânica.

> [...], porém as aulas de Direito Processual Civil não encontraram um ambiente diferente. Estar no segundo ano do Curso não recebia alunos mais maduros em relação ao Processo Civil, pois efetivamente, era a primeira vez que os alunos estavam vendo a disciplina. De novo passei a reconhecer que havia um grande distanciamento entre a técnica processual e a experiência ainda não adquirida dos acadêmicos e isso dificultava a condução da disciplina. A minha experiência docente indicava que tratar do Processo Civil sem a contextualização das informações na própria experiência dos alunos era um problema que precisava de tratamento. (IOCOHAMA, 2011, p. 139)

Perceptível a necessidade de aprofundamento nas teorias educacionais para que a qualidade do ensino seja enriquecida. O Direito Processual é antes de tudo um método, isto é, são metanormas imediatamente metódicas que estruturam a interpretação e a aplicação de princípios e normas de direito material.

Segundo Grinover:

> [...] O Estado, no desempenho de sua função jurídica, regula as relações intersubjetivas através de duas distintas ordens de atividades. Com a primeira, que é a legislação, estabelece normas que segundo a consciência dominante, devem reger as mais variadas relações,
> ...
> Com a segunda ordem de atividades consistente na jurisdição, cuida o Estado de buscar a realização prática daquelas normas, declarando segundo o modelo contido nela, que é a lei do caso concreto (processo de conhecimento) e desenvolvendo medidas para que a determinação dessa lei seja realmente cumprida. (GRINOVER, 1987, p. 13).

Na esteira da compreensão do que é um processo, temos os discentes que adentram as universidades ainda muito jovens, e ao se depararem com uma gama variada de disciplinas, apenas vão cumprindo o currículo sem alcançar a inter-relação ou mesmo a correlação entre as diversas ciências postas no currículo a serem acopladas ao método processual, convalidando a aprendizagem mecânica.

O que Ausubel intitula de aprendizagem significativa é o processo em que uma nova informação interage em comum à estrutura de conhecimento específico já existente no aluno, que ao ser aprendido, quando a aprendizagem não consegue ligar-se a algo já conhecido, ocorre o que Ausubel chama de aprendizagem mecânica, ou seja, quando as novas informações são aprendidas sem interagir com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. (MANZINI, MOREIRA, 2001, p.44)

Neste sentido, Freire expõe que é necessário o estímulo aos educandos pela curiosidade:

> [...] este procedimento ingênuo ao qual o educando é submetido, ao lado de tantos outros fatores, pode explicar as fugas ao texto, que fazem os estudantes, cuja leitura se torna puramente mecânica, enquanto, pela imaginação, se deslocam para outras situações. O que lhes pede, afinal, não é a compreensão do conteúdo, mas sua memorização. Em lugar de ser o texto, e sua compreensão, o desafio passa ser a memorização do mesmo. Se o estudante consegue fazê-la, terá respondido ao desafio. (FREIRE, 1981, p. 8)

Tais reflexões sobre o ato de estudar, instiga a aprendizagem do ser crítico sobre tudo aquilo que lê, uma mudança de postura frente a tudo que se apresenta por meio de registro de ideias, observação da bibliografia, fazendo com que o aluno assuma compreensão e diálogo com o texto, estudar não é internalizar ideias, mas tornar o sujeito capaz de recriar, e de formar novas ideias.

4. A prática docente no Direito: a realidade

O movimento de globalização e o desenvolvimento das tecnologias digitais, dissuadiram os profissionais da área da educação da chamada zona de conforto. Perseguiram e desenvolveram adequações que ultrapassaram o *PowerPoint.* Estes profissionais especializados, identificaram rapidamente as mudanças dos discentes que não mais se prendem a unicamente a aula expositiva.

As ferramentas digitais tais como *Facebook* e *WhatsApp* tornou-se um grande dilema em sala de aula. A internet ao mesmo tempo que acessa rapidamente conteúdos importantes disponíveis que enriquecem a mediação, da mesma forma compete com a atenção dos alunos em outros conteúdos sem que os mesmos tenham relação com a aula. E para que não haja a perda de conteúdos importantes com acesso imediato, o melhor é recorrer ao contrato didático[4] a fim de se alcançar um bom termo, para fruição da aula.

Ao se adentrar uma sala do curso de Direito, pode-se observar que a metodologia ainda permanece a mesma desde a fundação do primeiro curso superior: salas tradicionais, aulas expositivas, e a máxima tecnologia inserida nesta "mediação", apenas o *PowerPoint.*

O estudo de adequações teóricas cuja a fonte é a ciência pedagógica de importância salutar ao se refletir sobre a qualidade do ensino superior do Direito. A discussão alcança uma reflexão acerca dos objetivos dos cursos de bacharelado.

E não é porque o aluno não é mais aquele do século XIX, que possuía como características principais a quietude e o tradicionalismo do ensino. Contemporaneamente, o desafio é suplantar o interesse pelas redes sociais e trazê-los para dentro da sala de aula de

[4] [...] se for função do contrato didático dinamizar as interações estabelecidas pelo professor e pelo aluno com o saber, suas regras não podem ser unilaterais. O contrato nasce não na relação entre professor e aluno, e sim na relação didática, nas situações em que professor e o aluno interagem com o objeto em estudo. Um bom problema, proposto em uma situação didática, deve conter dados suficientemente significativos em seu enunciado, capaz de permitir ao aluno transitar das partes mais simples às mais complexas, sentindo-se sujeito de seu processo de aprendizagem, pela oportunidade que lhe é dada para, ao ultrapassar obstáculos e incorporar regras, provocar rupturas, ponto fundamental de um bom contrato didático. www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=789&dd99=pdf

forma participativa, integrada. E isto exige do professor conhecimentos além da prática profissional especializada, transcendendo para as ciências humanas: a pedagogia.

A ausência do instrumental pedagógico do professor, de forma nenhuma implica em sua capacidade profissional. Entretanto, é necessário para realização de qualquer ofício, alguma formação para seu exercício, e para professor não é diferente, são capacitações diferentes que devem estar reunidas.

Tais questões perpassam pela análise das características do bom professor, para a comunidade este profissional precisa ser comprometido, interessado e estar atualizado, trabalhando conjuntamente com os alunos por meio da utilização de metodologias variadas disponíveis em vista da aprendizagem e acompanhamento do percurso e avaliação individualizada do seu progresso, vez que sua atuação é de moderador, mediador e orientador.

Notas Finais

As vertiginosas e profundas transformações sociais orientadas pelas tecnologias têm exigido da universidade novas metodologias, pois em razão destas transformações os alunos mudaram. Mudou a forma como aprendem, como interagem, como constroem seus saberes.

As lacunas no ensino e aprendizagem no ensino superior existentes, muito provavelmente se deve justamente pela ausência de instrumentalização teórica do professor de ensino superior, o qual necessita dessa compreensão para a prática docente.

Tendo localizado na pesquisa apenas dois programas de stricto senso em que a metodologia de ensino e aprendizagem integram o conjunto de disciplinas obrigatórias, está demonstrando o quanto ainda necessita de avanço para melhoria da qualidade. A profissionalização da docência em ensino superior é medida que se impõe, e mais do que ratificado a necessidade que se estabeleça critérios mínimos para o seu exercício, a fim que os pesquisadores sejam minimamente habilitados, com a inclusão no currículo de pós-graduação *stricto-sensu*. A ausência de tais instrumentos fomentam as aulas tradicionais impostos pelos modelos teóricos, já tão presentes no Direito como um todo, sem que o aluno seja instigado a participar como sujeito da própria aprendizagem e não mero expectador.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, José Carlos de**. Aula.: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, Papirus Editora, 2011.

_____. José Carlos de**. Aula.: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Campinas, Papirus Editora, 2011.

Ausubel, D. Novak, J. y Hanesian, H.. **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. México. Editorial Trillas, 1983.

BACON, Francis. **Novum Organum**. Disponível em e-book O Dialético. www.odialetico.hpg.com.br, 2002. Acesso em 07/03/2018.

BENEDITO, Vincenç et al. **La formación universitaria a debate.** Barcelona, Universidad de Barcelona, 1995.

BERTRAND, Yves. **Teorias Contemporâneas da Educação**. Lisboa, Instituto Piaget, 2001.

BRASIL, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm, acesso em 14/07/2018.

_____. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm, acesso em 04/06/2018.

BRUNER, Jerome. **Teoria do desenvolvimento cognitivo.** disponível em http://www.mat.uc.pt/~guy/psiedu2/bruner, acesso 1/09/2018.

_____. **As Funções do Ensino**. In: MORSE, W. e WINGO, G.M. **Leituras em Psicologia Educacional**. São Paulo, Ed. Nacional, 1979.

CASPAR, Pierre. **Tratado das Ciências e Técnicas de Formação**. Portugal, Ed. Instituto Piaget, 2014.

COMPARATO, Fabio Konder, **Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**, São Paulo, Saraiva, 2015.

CUNHA, Maria I da. **Ensino como mediação da formação de professor universitário**. In: MOROSINI, Marília (Org.) Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação, Brasília: INEP, 2000.

CRUIKSHANK, Barbara. **The Will the Empower. Democratic Citizens and Other Subjects.** London Cornell University Press. 1999**.**

DEWEY, John. **Liberalismo, Liberdade E Cultura**. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional/USP, 1970.

Disponível em Brasil (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm) Acesso em 04/06/2018.

_____ em http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/pae012006.pdf, acesso em 06/06/2018.

_____em http://direitosp.fgv.br/nucleo-de-pesquisas/nucleo-de-metodologia-de-ensino, acessado em 28 de fevereiro de 2018.

_____ em http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf, acesso em 20/07/2018.

_____ em http://www.efdeportes.com/efd144/ensaios-sobre-a-teoria-social-cognitiva-de-albert-bandura.htm, acesso 15/08/2018.
_____em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2583/1/Tania%20Cristina%20Alves%20de%20Siqueira.pdf, Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, acesso em 01/09/2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**, São Paulo, Melhoramentos, 1978.

EASTON, David. **The Function of Formal Education In A Political System**. London, British Jornal of Political Science, 1957.

FARIAS, A. F. **Identificando os sujeitos da educação de jovens e adultos no município de Presidente Prudente-SP**. 2010. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/grupos/gepep/Artigo_Alessandra.pdf, acesso em 31/07/2018.

FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. São Paulo, Papirus Editora, 2011.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução à Ciência do Direito**. 9ª Ed., São Paulo, Atlas, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Dits et ecrits II**, Paris, Ed Gallemard, 2001.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – DIREITO, Disponível em http://direitosp.fgv.br/nucleo-de-pesquisas/nucleo-de-metodologia-de-ensino, acesso em 28/02/2018.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 5ª Edição, São Paulo, ed. Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 15ª Ed., São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 15ª Ed., São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2000. GAUTHIER, C. *et al*. **Por uma teoria pedagógica: pesquisa contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. de Francisco Pereira. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GRINOVER, Ada Pellegrini, CINTRA, Antônio Carlos de Araújo, DINAMARCO, Cândido Rangel**. Teoria Geral do Processo**, 6ª Ed, 2ª Tiragem, São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1986.

IOCOHAMA, Celso Hiroshi. **O Ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático: inter-relações entre aprendizagem e ação docente.** Tese de Doutorado**,** São Paulo: s.n., 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora!**, 6ª ed., São Paulo, Ed. Cortez, 2002.

MAZETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo, Ed. Summuns, 2003.

MOREIRA, M. A**. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo, Ed. Centauro, 2009.

PALMER, Ian, HARDY Cynthia. **Pedagogical Practice and Postmodern Ideas.** Journal of Management Education, Vol.23, Issue 4, p. 377-395, 1999. Disponível em http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105256299902300405, acesso em 16/07/2018.

PAULA, Fraulen Vidigal de. **Um presente para a Psicologia da Aprendizagem,** Scielo, http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000200020, acesso em 25/08/2018

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Trad. de Patrícia Crittoni Ramos. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. **Docência no ensino superior**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 2010.

POZO J. I., Crespo G. A. M. **Aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. São Paulo, Ed. Artmed, 5ª ed., 2009.

RESOLUÇÃO FD/PAE N° 01/2006, **Universidade de São Paulo – USP**, disponível em http://www.direito.usp.br/pos/arquivos/pae012006.pdf, acesso em 06/06/2018.

TARDIF, M**. Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, Ed. Vozes, 2014.

VIENNOT, L. - 1979 - **Spontaneous Reasoning in Elementary Dynamics**. Ed., 1(2), London, European Journal Science. 205-222.