

**SOLANGE RAUCHBACH GARANI**

**INTERAÇÃO SOCIAL NA APRENDIZAGEM DO ADULTO:  
ESTUDO DE CASO DAS AULAS PRÁTICAS NA ESCOLA DA  
MAGISTRATURA DO PARANÁ**

**CURITIBA  
2004**

**SOLANGE RAUCHBACH GARANI**

**INTERAÇÃO SOCIAL NA APRENDIZAGEM DO ADULTO:  
ESTUDO DE CASO DAS AULAS PRÁTICAS NA ESCOLA DA  
MAGISTRATURA DO PARANÁ**

**Dissertação apresentada como requisito  
parcial à obtenção do grau de Mestre em  
Educação pelo Curso de Pós-Graduação em  
Educação, Setor de Educação da Universidade  
Federal do Paraná.**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross  
Co-orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Stoltz

**CURITIBA  
2004**

## FOLHA DE APROVAÇÃO

SOLANGE RAUCHBACH GARANI

INTERAÇÃO SOCIAL NA APRENDIZAGEM DO ADULTO: ESTUDO DE CASO DAS AULAS PRÁTICAS NA ESCOLA DA MAGISTRATURA DO PARANÁ

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte banca examinadora:

Presidente:

---

Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross

Membro (1):

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marilda Aparecida Behrens

Membro (2)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Araci Asinelli da Luz

23 de agosto de 2004

CURITIBA

2004

ii

Ao meu amado marido Anaxágoras e aos meus queridos filhos Victor e Alexandre, pela compreensão e apoio. À minha mãe Lacy, que sempre me incentivou para os estudos, e *in memoriam* do meu saudoso pai Waldy.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço àqueles que colaboraram direta ou indiretamente para a elaboração desta pesquisa. Aos professores da linha de pesquisa que me incentivaram, principalmente à Prof.<sup>a</sup> Maria Augusta Bolsanello, à Prof.<sup>a</sup> Araci Asinelli da Luz, à Prof.<sup>a</sup> Sandra Guimarães, à Prof.<sup>a</sup> Verônica Branco e à Prof.<sup>a</sup> Sonia Maria Chaves Haracemiv. Especialmente ao Prof. Paulo Ricardo Ross, pela paciência e orientação e à Prof.<sup>a</sup> Tânia Stoltz, pela confiança e fundamentos.

Igualmente importante foi o apoio recebido dos colegas do mestrado, representados na pessoa de Carlos Caron, que também acreditou ser possível.

De primordial importância foi a receptividade e a abertura da Escola da Magistratura do Paraná. Agradeço principalmente ao Dr. Gilberto Ferreira, Dr. Noeval de Quadros e Dr. Miguel Thomaz Pessoa Filho, Diretores da EMAP, cujo apoio foi decisivo para a conclusão desta pesquisa. Aos funcionários e amigos Roberto, Helena, Fernanda, Mirian, André, Paulo e Vagner, assim como ao Prof. Carlos Cavalheiro, que acompanharam o progresso de cada etapa da pesquisa.

Finalmente, agradeço aos alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, cuja disposição em colaborar muito contribuiu para a qualidade dos resultados obtidos.

Agradeço, acima de tudo, a Deus pela oportunidade de evolução pessoal e profissional.

Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que [...] se conhece agindo.

VÁZQUES

## CONHECIMENTO

Tal qual uma gota de orvalho ao cair no lago  
Círculos ampliados atestam o fato consumado  
Aos poucos se estabilizam  
A gota agora é lago

SOLANGE RAUCHBACH GARANI

## SUMÁRIO

<b>LISTA DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>ix</b>
<b>LISTA DE ABREVIATURAS E LISTA DE SIGLAS.....</b>	<b>xi</b>
<b>RESUMO.....</b>	<b>xii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>xiii</b>
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
1.1 JUSTIFICATIVA.....	2
1.2 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA.....	4
1.3 METODOLOGIA.....	7
<b>2 REVISÃO DA LITERATURA.....</b>	<b>8</b>
2.1 O PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE.....	10
2.1.1 Formação do Profissional Contemporâneo sob a Ótica da Totalidade.....	14
2.1.2 Formação de Profissionais do Direito sob a Ótica da Totalidade.....	16
2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ADULTO.....	19
2.2.1 Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo na Idade Adulta.....	19
2.2.1.1 Fatores do desenvolvimento cognitivo segundo Piaget e Vygotsky.....	21
2.2.1.2 O pensamento formal na lógica do adulto.....	26
2.2.1.3 Funcionamento cognitivo do adulto e o contexto social.....	31
2.2.2 Características da Aprendizagem em Pessoas Adultas.....	34
2.3 CONCEPÇÃO DIALÓGICA E REFLEXIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL.....	39
2.3.1 Teoria do Conhecimento e Implicações na Educação do Adulto.....	39
2.3.2 Da Passividade Aprendida ao Pensamento Crítico.....	42
2.3.3 Professor Dialógico e Reflexivo na Prática Profissional.....	45
2.4 INTERAÇÃO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO.....	50
2.4.1 Relações de Coação e Cooperação no Desenvolvimento da Autonomia ..	51
2.4.2 Perspectivas da Psicologia Genética e Sociogenética.....	53
2.4.3 Abordagem Sociointeracionista.....	56
2.5 APRENDIZAGEM COOPERATIVA.....	60
2.5.1 Teoria da Interdependência Social.....	63

2.5.2 Elementos Essenciais da Cooperação.....	65
2.5.3 Aprendizagem Cooperativa: resultados de pesquisas.....	70
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>72</b>
3.1 CAMPO DE ESTUDO.....	72
3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS – CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS.....	73
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	74
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	77
3.5 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	78
<b>4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>79</b>
4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DAS AULAS PRÁTICAS.....	80
4.1.1 Proposta Pedagógica da Instituição: que profissional se quer formar?.....	80
4.1.2 Elementos Constitutivos das Aulas Práticas.....	82
4.1.3 Dimensões Social e Individual das Aulas Práticas.....	87
4.2 G1: UM TÍPICO GRUPO DE PRÁTICA.....	89
4.2.1 Algumas Semelhanças e Diferenças entre os Sujeitos do G1.....	90
4.2.2. Padrão de Interação e Organização Social do G1.....	95
4.3 ALGUNS RESULTADOS DAS AULAS PRÁTICAS NA VISÃO DOS SUJEITOS DO G1.....	102
4.3.1 Para Além da Técnica de Sentença.....	102
4.3.2 Pensando como um Juiz de Direito.....	107
4.4 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS PARA APRENDIZAGEM NAS AULAS PRÁTICAS SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.....	116
4.4.1 A Realidade na Sala de Aula: o estudo do caso concreto.....	117
4.4.2 O Valor da Experiência Compartilhada.....	122
4.4.3 É Possível Aprender com os Colegas?.....	127
4.4.3.1 Interdependência positiva.....	128
4.4.3.2 Trocas entre colegas.....	130
4.4.3.3 Ajuda mútua.....	134
4.4.4 Professor Dialógico e Reflexivo.....	140
4.4.4.1 Desenvolvendo profissionais reflexivos.....	144
4.4.4.2 Considerando as dificuldades dos alunos.....	148



4.4.4.3 Rodízio dos professores e o pensamento autônomo.....	154
4.5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PREFERIDA PELO G1.....	156
4.6 ELEMENTOS ESSENCIAIS DA COOPERAÇÃO E AS AULAS PRÁTICAS	161
4.6.1 Implicações para a Mediação Pedagógica nas Aulas Práticas.....	166
<b>5 CONCLUSÃO.....</b>	<b>168</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>181</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>197</b>

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA	1-	A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA TOTALIDADE.....	15
FIGURA	2-	DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E ORIENTADOR EM SALA DAS AULAS PRÁTICAS.....	84
FIGURA	3-	RODÍZIO DE PROFESSORES-ORIENTADORES NOS GRUPOS DE PRÁTICA.....	85
FIGURA	4-	CICLO DE ATIVIDADES DE CADA MÓDULO DAS AULAS PRÁTICAS.....	88
QUADRO	1-	RELAÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA COM A FACILIDADE OU DIFICULDADE NA DISCIPLINA RESPECTIVA, POR SUJEITO DO G1.....	94
QUADRO	2-	DISCIPLINA DE MAIOR FACILIDADE E JUSTIFICATIVA, POR SUJEITO DO G1.....	94
QUADRO	3-	RELAÇÃO DO PREPARO PARA A AULA PRÁTICA COM A PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES EM SALA, POR SUJEITO DO G1.....	96
QUADRO	4-	CONCEPÇÃO DE COOPERAÇÃO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.....	98
QUADRO	5-	RESPONSABILIDADE SOBRE OS COLEGAS DO G1.....	99
QUADRO	6-	RELAÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA E DA FACILIDADE NA ÁREA PROCESSUAL E A PERCEPÇÃO DOS OBJETIVOS DAS AULAS PRÁTICAS, POR SUJEITO DO G1.....	106
QUADRO	7-	REPERCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA ANTERIOR OU FALTA DE PARA O APRENDIZADO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.....	123
QUADRO	8-	MEDIAÇÃO DO PROFESSOR QUE FACILITA OU DIFICULTA O PENSAMENTO REFLEXIVO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.....	145
QUADRO	9-	SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO FAVORÁVEL E DESFAVORÁVEL, SEGUNDOS OS SUJEITOS DO G1.....	156
TABELA	1-	TOTAL DE SUJEITOS DO G1, POR SEXO, IDADE, ESTADO CIVIL E NÚMERO DE FILHOS.....	90
TABELA	2-	TOTAL DE SUJEITOS DO G1, POR FACULDADE DE ORIGEM E ANO DE GRADUAÇÃO.....	91
TABELA	3-	EXPERIÊNCIA EM DIREITO DOS SUJEITOS DO G1, POR OCUPAÇÃO ATUAL, LOCAL E TEMPO.....	92
TABELA	4-	DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM DIREITO POR SUJEITO DO G1, EM MESES E POR ÁREA.....	93
TABELA	5-	FREQÜÊNCIA DO PREPARO PARA A AULA PRÁTICA, POR SUJEITO DO G1.....	95
TABELA	6-	RELAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES E O PADRÃO DE INTERAÇÃO (COMUNICAÇÃO) PREDOMINANTE NAS AULAS PRÁTICAS, POR SUJEITO DO G1.....	97
TABELA	7-	MOTIVOS PARA INGRESSO NA EMAP, TOTAL E % DE SUJEITOS DO G1.....	100
TABELA	8-	OBJETIVOS DAS AULAS PRÁTICAS, PERCEBIDOS PELOS SUJEITOS DO G1.....	103
TABELA	9-	RESULTADOS OBTIDOS COM AS PRÁTICAS, POR CATEGORIA E TOTAL DE SUJEITOS DO G1.....	108
TABELA	10-	CONDIÇÕES DO CASO CONCRETO QUE FACILITAM O APRENDIZADO, SEGUNDO O G1.....	119

TABELA	11- RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA ANTERIOR E AS CONDIÇÕES DO CASO CONCRETO, POR SUJEITO DO G1.....	120
TABELA	12- PROFESSORES QUE PERMITEM A INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO, POR SUJEITO DO G1.....	140
TABELA	13- MOMENTO EM QUE O ORIENTADOR PERCEBE A DIFICULDADE DO ALUNO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.....	149
TABELA	14- ETAPA DAS PRÁTICAS MAIS PROVEITOSAS, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.....	160

## LISTA DE SIGLAS

<b>EMAP</b>	<b>-Escola da Magistratura do Paraná</b>
<b>FORGRAD</b>	<b>-Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras</b>
<b>G1</b>	<b>-Grupo de alunos investigados</b>
<b>IES</b>	<b>-Instituição de Ensino Superior</b>
<b>PBL</b>	<b>-<i>Problem Basic Learning</i></b>
<b>PNG</b>	<b>-Plano Nacional de Graduação</b>
<b>PUCPR</b>	<b>-Pontifícia Universidade Católica do Paraná</b>
<b>S</b>	<b>-Sujeito Pesquisado</b>
<b>UFPR</b>	<b>-Universidade Federal do Paraná</b>
<b>ZDP</b>	<b>-Zona de Desenvolvimento Proximal</b>

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe a ampliar a compreensão sobre os processos interativos estabelecidos em situação de aprendizagem escolar em grupo e suas implicações no desenvolvimento individual. Focaliza o aluno adulto, em situação de pós-graduação na área do Direito, e a sua percepção sobre o processo de ensino-aprendizagem ocorrido em aulas práticas, com estudo de casos jurídicos, em grupo, sob a orientação de profissional experiente. Busca identificar os resultados obtidos e as condições que facilitaram ou limitaram o desenvolvimento individual, na concepção dos próprios alunos. Visa contribuir para o campo educacional, na aplicação da metodologia de aprendizagem cooperativa e na formação de professores. A literatura revisada privilegiou modelos teóricos que corroboram a importância dos processos interativos na construção do conhecimento: teoria interacionista e construtivista de Piaget, teoria sociocognitiva dos neopiagetianos, sociointeracionismo de Vygotsky e educação dialógica de Paulo Freire. A pesquisa se deu na Escola da Magistratura do Paraná – EMAP, com um grupo de onze alunos que participavam das aulas de prática processual civil e criminal, em 2003, com metodologia de aprendizagem em grupo, conforme proposta pedagógica do curso ofertado. A investigação ocorreu em três etapas, as quais envolveram: análise de documentos da Escola sobre a metodologia empregada nas aulas práticas; questionário para a caracterização do grupo eleito; e entrevistas com os sujeitos do grupo pesquisado. Os dados colhidos no questionário sofreram tratamento estatístico, e os depoimentos foram submetidos à análise qualitativa, cujos resultados apontaram para uma provável relação entre o tipo de interação estabelecido nos grupos e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Os sujeitos pesquisados identificaram uma relação de cooperação no grupo, estabelecida pela necessidade de resolução da tarefa. Perceberam que foi possível aprender com os colegas por meio da troca de experiências, da ajuda mútua e da superação de pontos de vista divergentes, mas dependendo da mediação pedagógica. Segundo os sujeitos pesquisados, o orientador teve um papel fundamental para manter o clima cooperativo no grupo. Aspectos como o diálogo, a reflexão-na-ação e sobre-a-ação, o respeito mútuo, a flexibilidade de pensamento, os desafios e, principalmente, a interação entre alunos e entre alunos e professor são discutidos como necessários para o desenvolvimento do profissional crítico, reflexivo e autônomo.

Palavras-chave: aprendizagem de adultos; interação social; cooperação; mediação pedagógica.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to enlarge the understanding about interactive processes established in formal learning situations involving group work and their implications for individual development. It focuses on adult student, in the post-graduation course of Law area, and his/her perception about the teaching-learning process during practical classes, with study of juridical cases in group, under experienced professional advice. It searches for identifying the achieved results and the conditions that facilitated or limited the individual development according to the students' own conceptions. It also aims to contribute to the educational field, in the use of cooperative learning methodology and in teacher's formation. The reviewed literature has privileged theoretical models which corroborate the importance of interactive processes in the construction of knowledge: Piaget's interactionist and constructivist theory, Neo-Piagetian social-cognitive theory, Vygotsky's social-interactionism, and Paulo Freire's dialogic education. The research was accomplished at the School of Magistrates of the State of Parana – EMAP in 2003, with a group of eleven students who participated in the practical classes of civil and penal procedural law, through a group-based learning methodology in accordance with the pedagogical proposal of the course. The inquiry occurred in three stages: analysis of the documents of the School about the methodology applied in practical classes; a questionnaire with the purpose of characterizing the selected group; and interviews with the individuals of the researched group. The data collected from the questionnaire received statistical treatment, and the testimonies were submitted to qualitative analysis, whose results showed a probable relation between the type of interaction established within the groups and the development of critical and pondering thought. The subjects identified a cooperative relation in the group established by the necessity of task accomplishment. They noted that it was possible to learn with colleagues through experience exchange, mutual assistance, and overcoming of divergent points of view, but depended upon pedagogical mediation. As stated by the individuals researched, the advisor had a fundamental role of maintaining the cooperative atmosphere of the group. Some aspects as the dialogue, the consideration-in-the-action and on-the-action, the mutual respect, thought flexibility, challenges, and mainly the students-teacher interaction are discussed as necessary for the development of the critical, reflective and autonomous professional.

Key-words: adult learning; social interaction; cooperation; pedagogical mediation.

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta os resultados da investigação realizada junto a alunos de escola profissional, na área do Direito, expostos à metodologia de aprendizagem em grupo, com orientação de profissional experiente. Tem como foco de pesquisa os processos interativos aluno-aluno e professor-aluno, no que concerne à construção do conhecimento em cooperação. Investiga as concepções dos alunos que participaram de aulas de Prática Processual Civil e Penal<sup>1</sup>, ofertadas regulamente, e as implicações dessas práticas no desenvolvimento profissional e pessoal.

A análise da temática está referendada pelos fundamentos da psicologia cognitiva, quando se consideram modelos teóricos que corroboram a importância da interação nos processos da construção do conhecimento. Busca-se rever o papel do aluno como receptor e repetidor dos conhecimentos e do professor como agente meramente transmissor de soluções prontas. Portanto, implica na consideração tanto do sujeito que aprende como do sujeito que ensina.

Os resultados desta investigação contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas problematizadoras<sup>2</sup> e da metodologia de aprendizagem cooperativa<sup>3</sup>, e seus efeitos sobre o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, trazem aplicação para o campo educacional na organização de cursos em Instituições de Ensino Superior (IES) e na formação de professores.

---

<sup>1</sup> As aulas práticas são ofertadas no Curso de Preparação à Magistratura da Escola da Magistratura do Paraná (EMAP). Estão organizadas com o propósito de vincular a teoria à prática de forma construtiva, cooperativa e contextualizada. Por meio de casos concretos, busca-se refletir sobre os possíveis encaminhamentos do Juiz de Direito aos autos de processos especialmente selecionados para o estudo em grupo.

<sup>2</sup> As práticas pedagógicas problematizadoras, conforme propõe o “Arco de Maguerez”, citado por Bordenave & Pereira (1991, p.49), compreendem as atividades que partem de um aspecto da realidade associada a um tema que se deseja estudar. Os alunos são levados a eleger um ou mais problemas para estudo, identificando as possíveis causas, os determinantes contextuais e pontos-chave a investigar. Após o estudo teórico, onde os dados são descritos, analisados e discutidos, são formuladas hipóteses de solução para o problema e aplicação na prática, oportunizando a intervenção na realidade.

<sup>3</sup> A aprendizagem cooperativa, segundo Slavin (1980, p.316), citado por Martín (1995), “implica mudanças nos três principais elementos que compõem a aprendizagem; trata-se, no entanto, primariamente, de uma mudança na estrutura individual de recompensa; de uma estrutura competitiva a uma estrutura cooperativa (...) caracterizada pela interação dos estudantes em pequenos grupos, fazendo, conseqüentemente, com que estes tenham mais autonomia em relação ao seu trabalho”. Assim, numa situação cooperativa, segundo Slavin, os objetivos dos participantes estão estreitamente vinculados, de modo a que os resultados que cada membro persegue são benéficos para os demais com os quais está interagindo cooperativamente.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

As constantes transformações na sociedade implicam na aquisição de competências<sup>4</sup> que garantam o desenvolvimento para a vida. Um dos desafios presentes na sociedade contemporânea refere-se ao ensinar e educar em sentido mais amplo, compreendendo a integração de várias dimensões: psicológica, intelectual, emocional, ética e profissional.

A ênfase nos conteúdos, até então predominante nas propostas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação, está dando lugar a novas abordagens que privilegiam a aquisição de competências necessárias à resolução de problemas e à tomada de decisão. Além do domínio dos conteúdos, métodos e técnicas, a formação do novo profissional requer o uso do raciocínio crítico e reflexivo, na resolução das questões, nas diferentes situações que a vida lhe apresenta.

Nessa perspectiva, os métodos de aprendizagem em grupo destacam-se no processo ensino-aprendizagem do ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação, pois favorecem, através da interação aluno-aluno e aluno-professor, o desenvolvimento do raciocínio reflexivo e da capacidade de superar conflitos, provenientes de pontos de vista divergentes. Pessoas diferentes analisam um mesmo problema de ângulos diferentes, o que torna o conflito desejável, pois fomenta a discussão e a reflexão, capacidades necessárias ao desenvolvimento da autonomia intelectual<sup>5</sup> do aluno enquanto aprendiz e profissional.

Como exemplos de ações inovadoras no ensino superior que priorizam a interação social na construção do conhecimento, destacam-se no Estado do Paraná: os Projetos de Aprendizagem implantados pela PUCPR (BEHRENS, 2000) e o modelo de aprendizagem por estudo de casos (*Problem, Basic, Learning - PBL*)

---

<sup>4</sup> A noção de competência, conforme compreendida por Perrenoud (2000, p.15), refere-se à “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Portanto, as competências não são saberes em si, mas mobilizam saberes, técnicas, *savoir-faire*, atitudes e competências mais específicas.

<sup>5</sup> Conforme apresentado por Piaget na obra *O Juízo Moral da Criança* (1994), autonomia significa ser governado por si mesmo, ao contrário da heteronomia que ocorre quando o sujeito é governado pelo outro. Quanto à autonomia intelectual, o sujeito desenvolve idéias próprias a partir de diferentes pontos de vista. Já o sujeito heterônomo aceita o que lhe é dito, sem contestar ou questionar, mesmo que as idéias sejam inadequadas.



organizado pela Universidade Estadual de Londrina, em Cursos de Medicina. O método PBL tem sido aplicado, com repercussões positivas em Instituições de Ensino Superior, palco de reflexões sobre a adequação de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu*. Tais ações inovadoras buscam não somente a capacitação para o exercício de uma profissão, mas o desenvolvimento da capacidade de adaptação e transformação exigida por um mundo em constante mudança.

Nesse cenário de reflexões sobre a adequação dos cursos de graduação e pós-graduação na formação do profissional da contemporaneidade, pode-se considerar necessário o estudo da interação social entre aluno-aluno e aluno-professor e seus reflexos na aprendizagem do adulto.

Esta pesquisa foi realizada na Escola da Magistratura do Paraná (EMAP), instituição voltada para cursos de especialização na área jurídica. Seu público alvo é constituído de bacharéis em Direito, Advogados e Juizes de Direito. Os professores são Juizes de Direito, Promotores de Justiça, Advogados e Procuradores de Justiça, atuantes ou aposentados. A proposta pedagógica da EMAP visa desenvolver o tirocínio jurídico e destaca-se pela busca de soluções, não apresentando modelos preconcebidos. A instituição oferta regularmente o Curso de Preparação à Magistratura, estudado nesta pesquisa, que está organizado em aulas expositivas para as disciplinas teóricas e aulas em pequenos grupos (12 alunos) para o estudo de processos reais, sob a mediação do Juiz-Orientador.<sup>6</sup>

Ao dar início a um projeto de consultoria para a capacitação de professores da EMAP, constatou-se o entusiasmo dos alunos ao participarem das aulas de prática processual em pequenos grupos, reunidos para o estudo de casos reais, pois demonstravam postura animada e interessada, durante os intervalos, em contraste com o abatimento e aparente cansaço ao término das aulas teóricas.

Em estudos realizados pela pesquisadora (GARANI, 2000) junto a cinco Núcleos da EMAP, no Estado do Paraná, destacou-se, na opinião dos alunos, a indicação das aulas práticas como sendo o “ponto alto” da Escola. Esta constatação

---

<sup>6</sup> O Juiz-Orientador é o Magistrado experiente que acompanha o grupo de prática na solução de casos concretos, quando são estudados os fundamentos e possíveis encaminhamentos dados pelo Juiz de Direito no caso estudado e em outros semelhantes.

motivou o estudo da interação social estabelecida nas aulas práticas e sua repercussão na aprendizagem do aluno adulto.

## 1.2 ABORDAGEM GERAL DO PROBLEMA

Na perspectiva de propiciar a aquisição de competências de longo prazo, os cursos de graduação e pós-graduação, analisados no Plano Nacional de Graduação (PNG), ampliam suas propostas no sentido de garantir não somente a capacitação para o exercício de uma profissão, mas também a manutenção do compromisso com a produção do conhecimento e o desenvolvimento da capacidade de adaptação às mudanças (FORGRAD, 2001, p.27).

Portanto, conforme referendado no PNG a formação superior perpassa pela integração ensino, pesquisa e extensão, articulação entre teoria e prática, interdisciplinaridade, flexibilização, predominância da formação sobre a informação, de modo que sejam desenvolvidas competências para "aprender a aprender", para recriar permanentemente, em processo de educação continuada.

Tal proposta pedagógica coloca em questão o sistema atual do Ensino Superior no Brasil, sua organização curricular, metodologia e sistema de avaliação. Questiona em que medida a organização de conteúdos, até então apresentados de modo compartimentado, em disciplinas, contribui para o desenvolvimento das competências necessárias para o mundo contemporâneo e sua rede de informações. Revela a imposição de novas formas de mediação para o desenvolvimento da aprendizagem significativa, com repercussões ao longo da vida.

Essa reflexão aponta para a necessidade de se investigar junto aos alunos os resultados obtidos com a aplicação de metodologias inovadoras<sup>7</sup>, empregadas em IES, e implicações na aprendizagem. Tais metodologias inovadoras fazem uso de formas diferenciadas de interação social no espaço pedagógico.

Pode-se antever, entretanto, que as iniciativas que buscam romper com as teorias lineares, que dão sustentação ao modelo tradicional de ensino, deparam-se

---

<sup>7</sup> Conforme se pode depreender na obra *Medo e Ousadia*, de Shor e Paulo Freire (2001), as metodologias inovadoras no ensino superior diferem daquelas empregadas no ensino tradicional, onde o professor é o detentor dos conhecimentos que transmite a um aluno passivo e dependente (educação "bancária"). Ao contrário, corresponde à pedagogia da problematização, que emancipa o aluno, desenvolvendo seu potencial intelectual e afetivo, para a formação de um profissional crítico e reflexivo, capaz de entender o mundo para transformá-lo.

com o desafio de desenvolver capacidades igualmente inovadoras, visto que tanto alunos como professores estão culturalmente comprometidos com fatores limitantes, que interferem na aprendizagem significativa, como: a falta de preparo para a pesquisa e construção coletiva do conhecimento; expectativa por modelos prontos e caminhos predefinidos; perplexidade diante da diversidade de soluções e apego a uma solução padrão; desejo de receber os conhecimentos passivamente; e falta de habilidade no relacionamento interpessoal (GARANI, 2000). Tais fatores contribuem para as dificuldades, por vezes constatadas, diante da resolução de situações práticas exigidas tanto no exercício profissional como na vida. As pesquisas têm mostrado (JOHNSON; JOHNSON, 1998a, 1998b) que metodologias inovadoras, como a aprendizagem cooperativa, podem intervir neste processo positivamente, desde que atendam a determinadas condições. Estas e outras reflexões são objeto de análise nesta pesquisa, cuja problemática compreende as seguintes questões a serem investigadas.

a) Questões Específicas

A pesquisa volta-se, portanto, para o aluno e a sua percepção sobre o processo ensino-aprendizagem, tendo como questão principal de investigação: **quais são as concepções dos alunos do Curso de Preparação à Magistratura, da Escola da Magistratura do Paraná, em relação à metodologia empregada nas Práticas de Processo Civil e Penal?**

Esta questão principal desdobra-se nas seguintes questões específicas: quais são os resultados advindos das aulas práticas, segundo os alunos que participam dessas aulas práticas? O método de aprendizagem em grupo para estudo de casos jurídicos<sup>8</sup> favorece o aprendizado do aluno de Direito, na visão dos próprios alunos? Em que medida a troca de experiências profissionais entre aluno-aluno e aluno-professor repercute no desenvolvimento individual do aluno, na concepção do próprio aluno? Que mediação pedagógica favorece a aprendizagem nas aulas práticas, segundo a percepção dos alunos? Com tais questões busca-se direcionar a investigação no sentido de identificar as concepções dos alunos quanto

---

<sup>8</sup> Os casos jurídicos transitados em julgado são os autos de processos com decisões definitivas e irrecuráveis. Para estudo em grupo, as respectivas sentenças e outras decisões do Juiz de Direito são retiradas dos autos e elaboradas pelos próprios alunos, sob acompanhamento individual do professor-orientador.

aos resultados obtidos nas aulas práticas e sua relação com a mediação pedagógica e estrutura de interação nos grupos.

#### b) Pressupostos

A partir da situação-problema identificada foram estabelecidos os seguintes pressupostos:

1. As relações de ajuda mútua, trocas de idéias e de experiências, estabelecidas entre alunos, em grupos, na resolução de casos concretos, repercutem de modo favorável na aprendizagem do adulto;
2. A mediação pedagógica do professor-orientador, com ênfase na cooperação, afeta positivamente o rendimento individual.

#### c) Objetivos

Por conseguinte, ao levantar as concepções dos alunos do curso de Preparação à Magistratura da EMAP, em relação à metodologia de aprendizagem em grupos, empregada nas aulas de Prática Processual Civil e Penal, a pesquisa visa atender aos seguintes objetivos específicos:

1. descrever a metodologia das aulas práticas com base na análise de documentos internos da Instituição;
2. caracterizar o grupo de prática pesquisado quanto à estrutura, heterogeneidade e o padrão de interação<sup>9</sup>, conforme os sujeitos.
3. identificar a concepção dos sujeitos pesquisados sobre os resultados obtidos das aulas práticas;
4. identificar as condições favoráveis e desfavoráveis para a aprendizagem provenientes dos processos interativos aluno-aluno e aluno-professor, conforme o ponto de vista do aluno;

---

<sup>9</sup> O padrão de interação compreende a estrutura do grupo e os relacionamentos estabelecidos entre aluno-aluno e aluno-professor. Segundo Bordenave (1991, p.133), pode-se encontrar três formas de interação em grupos: a) Comunicação unilateral do professor com os alunos; b) Comunicação bilateral do professor com os alunos; c) Comunicação multilateral dos alunos e professores, sendo esta característica da construção coletiva do conhecimento.

5. identificar as características de mediação pedagógica do professor-orientador, consideradas adequadas ou inadequadas, pelos alunos, nas aulas práticas;
6. estabelecer relações entre a metodologia das aulas práticas e os elementos essenciais da cooperação (Johnson; Johnson, 1998a, 1998b), identificando aspectos a serem aperfeiçoados pela mediação pedagógica.

### 1.3 METODOLOGIA

Com base na problemática apresentada, a investigação foi realizada no Núcleo de Curitiba da EMAP, junto a onze alunos inscritos no Curso de Preparação à Magistratura, que constituem um grupo de prática processual civil e criminal, do período matutino, durante o segundo semestre de 2003.

Primeiramente, efetuou-se pesquisa documental em Regulamentos e Regimentos da EMAP para a descrição da metodologia de ensino proposta pela Instituição. Em seguida, realizou-se a coleta de dados junto aos alunos investigados, para o levantamento das concepções a respeito das aulas práticas. Para a coleta de dados foram elaborados dois tipos de instrumentos: questionário com perguntas abertas e fechadas e roteiro de entrevista semi-estruturada, conforme apresentado no capítulo destinado aos procedimentos metodológicos.

Os dados quantitativos coletados receberam tratamento estatístico, e os dados qualitativos, provenientes dos documentos e depoimentos colhidos nas entrevistas, sofreram análise de conteúdo, quando foram classificados em categorias e interpretados à luz da fundamentação teórica que respalda a pesquisa. Por conseguinte, a próxima seção deste trabalho constitui-se da revisão da literatura efetuada, onde estão indicadas as obras consultadas e os fundamentos teóricos tomados como referência na análise dos dados e verificação dos pressupostos previstos nesta pesquisa.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

A problemática pesquisada refere-se aos processos interativos aluno-aluno e professor-aluno, no que concerne à construção do conhecimento em cooperação. Várias teorias discutem os fundamentos da aprendizagem em grupo, entre elas destaca-se, segundo Johnson e Johnson (1998a), a Teoria da Interdependência Social, cuja premissa considera o modo de interação (cooperação, competição ou individualização) como fator determinante dos resultados individuais.

Outra vertente teórica compreende a teoria cognitivo-evolutiva que considera a interação social como condição de desenvolvimento cognitivo. Nesta perspectiva teórica encontram-se os conceitos apresentados por Jean Piaget (1973;1994) sobre a cooperação e as trocas sociais na construção do conhecimento, assim como os conceitos desenvolvidos pelos neopiagetianos, Anne Nelly Perret Clermont e seus colaboradores, com destaque para o conflito sociocognitivo e sua implicação no desenvolvimento cognitivo. Aspectos sociointeracionistas, enfocados por Lev Semenovitch Vygotsky, que parte do pressuposto da origem social da inteligência, também serão referendados.

Além das teorias supracitadas, para maior compreensão sobre as relações estabelecidas nas aulas de prática processual civil e criminal, torna-se necessário também o enfoque de outros aspectos que dizem respeito à formação profissional na contemporaneidade e aos princípios da educação de pessoas adultas.

Portando, a estrutura de revisão de literatura, em conformidade com o exposto, foi constituída por cinco tópicos integrados, apresentados a seguir.

Primeiro, a discussão volta-se para a formação do profissional contemporâneo em uma sociedade complexa, que demanda cada vez mais o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivo-relacionais. Traz algumas idéias de Edgar Morin sobre a complexidade e de Marcos T. Masetto, ao focar a formação profissional na totalidade. Aspectos sobre a formação do profissional na área do Direito são considerados, por ser esta a área dos sujeitos pesquisados.

O segundo tópico aborda princípios da aprendizagem do adulto, enfocando o funcionamento cognitivo e o contexto social. Apresenta o pensamento formal, conforme discutido por Jean Piaget, e estabelece relações com as questões de domínio do conteúdo. Introduce aspectos da interação aluno-professor e aluno-aluno

na construção do conhecimento, quando discute o valor da experiência compartilhada na educação de adultos.

No intuito de aprofundar o foco sobre como se dá o processo de conhecimento e sua relação com a educação, o terceiro tópico aborda autores como Adan Schaff e Paulo Freire, que fundamentam a discussão sobre a interação sujeito-objeto e suas implicações na postura do professor. Amplia os conceitos ao apresentar o princípio da reflexão-na-ação e a prática profissional, de Donald Schön.

As interações sociais entre aluno-aluno e a construção do conhecimento estão contempladas no quarto tópico, onde as duas vertentes teóricas já citadas são consideradas: a abordagem interacionista dos neopiagetianos e aspectos da teoria sociointeracionista de Vygotsky.

Finalmente, o último tópico traz uma abordagem específica e necessária, sobre os elementos constitutivos da aprendizagem cooperativa e sua aplicação na formação profissional, com destaque para a Teoria da Interdependência Social e resultados de pesquisas realizadas junto a alunos universitários expostos à aprendizagem cooperativa.

Além desses fundamentos que compõem o corpo teórico desta pesquisa, outras vertentes teóricas<sup>10</sup> contribuem para a compreensão da aprendizagem em grupo, conforme destacou Santoro *et al* (1998) ao estudar especificamente a aprendizagem cooperativa, as quais podem acrescentar novos elementos para pesquisas com foco na interação social, tanto em sala de aula presencial como virtual.

Portanto, a estrutura de revisão da literatura proposta aproxima autores interacionistas e mostra um dos caminhos possíveis na construção da fundamentação teórica que busca relacionar aspectos dos processos interativos aluno-aluno e professor-aluno na construção do conhecimento em cooperação, o que vem ao encontro da melhor compreensão da problemática posta nesta pesquisa.

---

<sup>10</sup> Segundo Santoro et al (1998), várias teorias contribuem para o entendimento da aprendizagem cooperativa, com destaque para: Epistemologia Genética de Piaget, Teoria Construtiva de Bruner, Teoria Sócio-Cultural de Vygotsky, Cognição Distribuída, Teoria da Flexibilidade Cognitiva, Cognição Situada, Aprendizagem Baseada em Problemas/Instrução Ancorada, Aprendizagem Auto-regulada/Metacognição e Aprendizagem por Observação.

## 2.1 O PROFISSIONAL NA CONTEMPORANEIDADE

O início do terceiro milênio destaca-se de modo marcante no campo da pesquisa científica e no desenvolvimento tecnológico. Os resultados das pesquisas desenvolvidas no final do século XX, como as técnicas de clonagem e o desenvolvimento de alimentos transgênicos, apontam para um mundo em que o homem cada vez mais influirá e determinará o seu destino. O século XXI conta com uma grande aliada para a propagação de tais descobertas. Por meio de uma rede de comunicação mundial, a sociedade do conhecimento é alimentada pela mídia eletrônica que se encarrega de apresentar informações e resultados de pesquisas científicas em desenvolvimento pelo mundo.

Decorre do avanço científico-tecnológico alcançado o confronto da humanidade com os desafios da complexidade, que estão presentes, conforme Morin (2001, p.14) “quando os componentes que constituem o todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico) são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, o todo e as partes”. Como enfrentar essa complexidade sem adotar uma visão reducionista que “separa o que foi tecido junto”, que isola, desintegra, reduz o complexo ao simples, elimina as contradições? Que conseqüências advêm desse pensamento desagregador? Morin (2001) desenvolve sua reflexão sobre o pensamento complexo, destacando que o fracionamento dos problemas, “unidimensionaliza o multidimensional”, o que provoca a atrofia da capacidade do homem para compreender, refletir, julgar as conseqüências de uma forma mais ampla. O autor propõe o enfrentamento da complexidade pelo desenvolvimento do “conhecimento pertinente”, definido como “capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inserida”, o que promoverá o desenvolvimento natural do homem para “contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos” (MORIN, 2001, p.14). Desse modo, o autor traz uma diferenciação entre **informação**, entendida como parcelas diversas do saber, e **conhecimento**, visto como a organização, o relacionamento das informações, inseridas no contexto.

Tais digressões nos remetem à importante distinção entre duas concepções de conhecimento, que apresentam formas díspares de organização dos saberes: a organização linear e a organização em rede, as quais brevemente serão



consideradas no intuito de ampliar a reflexão sobre a concepção do conhecimento na contemporaneidade.

A forma de organização linear, conforme destaca Machado (1995, p.189), predomina na organização dos saberes escolares, caracterizados pela “fixação de uma cadeia linear de marcos temáticos que devem ser percorridos seqüencialmente, expressando passos necessários no caminho do que é considerado mais simples ao mais complexo”. Portanto, a organização linear leva ao fracionamento dos saberes, tratados geralmente de forma isolada, restringindo as possibilidades de relações dentro da própria temática ou entre as disciplinas e o contexto mais amplo. Tal concepção, vista como uma cadeia linear de conhecimentos que privilegia a aquisição de pré-requisitos, justifica a postura de alguns professores ao não abordar determinado assunto, por este ser tratado somente no outro semestre ou por ser objeto de estudo em outra disciplina.

A organização linear teve sua origem na visão newtoniana-cartesiana<sup>11</sup> sobre o conhecimento científico e na abordagem filosófica positivista, conforme analisa Behrens (2000, p. 68) ao considerar que esta “tradicional visão cartesiana”, que “acompanhou todas as áreas do conhecimento do século XIX e grande parte do século XX”, já não atende às “exigências da comunidade científica e da formação acadêmica” da contemporaneidade, pois a visão mecanicista e reducionista que levou à fragmentação do saber, apresenta-se cada vez mais insuficiente para o enfrentamento da complexidade.

Diversos estudiosos como Pierre Lévi<sup>12</sup> e Serres<sup>13</sup>, citados por Machado (1995), estudaram em profundidade uma nova concepção de conhecimento, que se contrapõe ao princípio da linearidade. Esses estudos caracterizam, o conhecimento

---

<sup>11</sup> “O paradigma newtoniano impregnado pelo indutivismo e empirismo, gerou uma cega confiabilidade na ciência, sem dúvida alguma, sustentada na certeza e exatidão dos resultados das teorias obtidas por um procedimento julgado perfeito: pensou-se que se poderia, sem interferência de ordem subjetiva, teórica, ou metafísica, descobrir as leis ou princípios que comandavam os fenômenos da realidade. A exatidão dos resultados dos experimentos newtonianos e o acordo perfeito de suas provas com o uso de um método científico-experimental indutivista e confirmabilista, estavam proporcionando ao homem um conhecimento “comprovado”, “confirmado” definitivamente, inquestionável e desprovido de interferências subjetivas. Era, portanto, um conhecimento que havia alcançado a “objetividade”, isto é, era um espelho fiel da realidade, fundamentado nos fatos e não nas suposições da subjetividade humana. [...] o paradigma newtoniano, passou a ser o modelo ideal que deveria ser copiado por todas as outras áreas de conhecimento” (KÖCHE, 2001, p.57).

<sup>12</sup> LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro:Ed.34,1993.

<sup>13</sup> SERRES, Michel. (ed.) *História de las ciencias*. Madrid:Ediciones Cátedra/Teorema,1991.

“como uma teia acentrada de nós e relações significativas, em permanente transformação e atualização” (MACHADO, 1995, p.154). Trata-se, portanto, de uma rede, cujos “nós” ou pontos representam teses, objetos, pessoas, proposições, lugares.

Segundo Serres<sup>14</sup>, citado por Machado (1995), não há hierarquia entre os “nós” ou pontos; cada qual possui sua própria força, pois os pontos somente terão significados quando ligados a outros pontos de modo recíproco, formando feixes de relações. Destaca Machado que a inexistência de um caminho lógico e predefinido para seguir pela rede caracteriza o fundamento que se contrapõe à idéia de conhecimento em cadeia.

Assim, descreve Machado, 1995, p.158:

Os nós/significados constituem feixes de relações de natureza vária, incluindo deduções, influências, comparações, analogias etc. e devem ser construídos individualmente ou socialmente, a partir de múltiplas interações envolvendo conhecido e desconhecido, o velho e o novo, a parte e o todo, o interior e o exterior da escola, entre outras.

A organização do conhecimento em rede traz repercussões importantes na organização dos saberes escolares, na ação pedagógica e formas de avaliação, pois se mostra um caminho profícuo para o enfrentamento da problemática da complexidade, presente na contemporaneidade. Conforme apresenta Morin (2001, p.89), “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une [...], substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”. Portanto, o autor propõe uma reforma do pensamento que considere a aptidão natural do homem de organizar o conhecimento, desenvolvendo sua capacidade de pensar.

Nesse contexto, a função da Universidade é posta no centro das reflexões, pois, diante do acúmulo de informações em todas as áreas e da necessidade de armazenamento, transmissão e uso seletivo dessas informações, as atenções voltam-se para a “missão” da Universidade, conforme apresenta Morin, ao salientar que, se por um lado a Universidade deve conservar, memorizar, integrar e ritualizar uma herança cultural de saberes, idéias e valores, cabe-lhe também a função de

---

<sup>14</sup> SERRES, M. *A Comunicação*. Porto: Rés, (s/d), p.7-8.

“regenerar essa herança ao reexaminá-la, atualizá-la, transmiti-la” e, principalmente, “gerar saberes, idéias e valores que possam, então, fazer parte da herança”. (MORIN, 2001, p.81).

A despeito de a Universidade abarcar a função de geradora dos saberes, o conhecimento não é produzido necessariamente pela Universidade, mas pela sociedade da qual faz parte, uma sociedade cada vez mais globalizada. No entanto, cabe à Universidade capacitar os profissionais para interagir no mercado produtivo, para consumir e produzir ciência. Portanto, fica a questão: “A Universidade deve adaptar-se à sociedade ou a sociedade deve adaptar-se à Universidade?” (MORIN, 2001, p.81). Tal questão é fundamental para a compreensão da função social da Universidade, tendo em vista a necessidade de contínuo desenvolvimento para atender às mudanças da sociedade e, conseqüentemente, da humanidade.

Portanto, para atender às funções de ensino, pesquisa e extensão do ensino superior, de modo cada vez mais integrado à sociedade e ao desenvolvimento científico-tecnológico, questões sobre a flexibilização dos currículos, a articulação ensino-pesquisa-extensão, a interdisciplinaridade, entre outras, estão em pauta de discussão no processo de repensar a Universidade, como vem ocorrendo nos encontros do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras, produtor do texto “Plano Nacional de Graduação (PNG) – Um projeto em construção”.

Ao refletir sobre o papel da Universidade frente à nova conjuntura tecnológica e globalizada, destacou-se, nesses encontros, a importância de **novas abordagens** no ensino superior que garantam aos alunos o desenvolvimento da capacidade de investigação e de “aprender a aprender”, e “este objetivo exige o domínio dos modos de produção do saber na respectiva área, de modo a criar as condições necessárias para o permanente processo de educação continuada” (PNG - FORGRAD, 2001, p.20).

O ensino superior, segundo o PNG, deve garantir um aprendizado que possibilite o desenvolvimento de habilidades para o emprego seletivo das informações e que promova a construção do conhecimento em detrimento da mera transmissão e aquisição de informações. Destaca-se ainda a importância de se desenvolver a habilidade de lidar com grupos em atividades integradas e de práticas da investigação da realidade por meio da iniciação à pesquisa científica. Conclui que

esse propósito ocorrerá, efetivamente, pela integração dos diversos níveis de ensino, notadamente da graduação com a pós-graduação.

### 2.1.1 Formação do Profissional Contemporâneo sob a Ótica da Totalidade

Ao analisar os cursos de graduação do ensino superior como formadores de profissionais na contemporaneidade, Masetto (1998) corrobora o pensamento defendido pelo PNG- FORGRAD (2001), quando apresenta a necessidade de se formar profissionais sob a ótica da totalidade. Considera que as Instituições de Ensino Superior (IES) são instituições educativas, cujas práticas pedagógicas, organizadas de modo intencional, estão voltadas para a formação dos alunos como cidadãos e profissionais competentes. Nesse sentido, o autor afirma:

(...) as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores (MASETTO, 1998, p.14).

Desse modo, todas as áreas de desenvolvimento da formação do aluno estão contempladas, não se restringindo apenas à área cognitiva, cuja ênfase é dada por Masetto não apenas na aquisição, elaboração e organização de informações, mas na reconstrução do conhecimento com significado para o próprio aluno, que busca ampliar suas capacidades, fazendo inferências e generalizações de conclusões, aplicando os conhecimentos a novas situações, identificando diferentes pontos de vista sobre o mesmo assunto, para, de modo crítico, emitir as opiniões próprias, com justificativas. O autor destaca que os saberes das diversas áreas devem estar integrados, de forma interdisciplinar, voltados para a resolução de problemas contextualizados nas necessidades sociais.

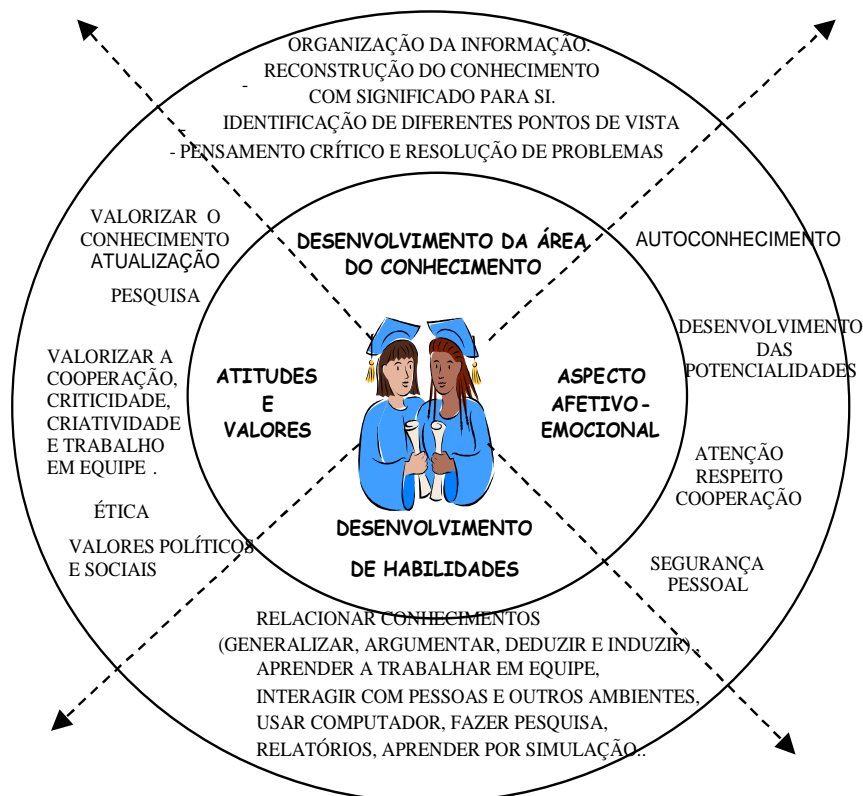
Quanto ao desenvolvimento do aspecto afetivo-emocional, Masetto considera a importância do autoconhecimento e da compreensão dos limites e possibilidades de cada aluno, destacando que incorporar essa dimensão significa a adoção de metodologias que desenvolvam a atenção, o respeito, a cooperação, a solidariedade e a segurança pessoal, entre outros aspectos com aplicação social.

No que se refere ao desenvolvimento de habilidades, o autor aponta a interação social como um dos propósitos das IES, na formação de profissionais em sua totalidade, quando exemplifica as seguintes habilidades a serem conquistadas:

(...) aprender a trabalhar em equipe, comunicar-se com os colegas e com pessoas de fora de seu ambiente universitário [...] fazer relatórios, realizar pesquisas, usar o computador, elaborar trabalhos individuais [...] aprender com situações simuladas, e com atividades em locais próprios de trabalho e em situações comunitárias (MASETTO, 1998, p.15).

Finalmente, o autor faz referência ao desenvolvimento de atitudes e valores, certamente a dimensão mais esquecida na formação profissional e acadêmica, quando se privilegiam os conhecimentos técnicos, sem considerar valores políticos e sociais interdependentes, conforme ilustrado na Figura 1, em uma adaptação do pensamento de Masetto sobre a formação do profissional em sua totalidade.

FIGURA 1 - A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL SOB A ÓTICA DA TOTALIDADE



FONTE: MASETTO, T. M. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO T.M. (org). *Docência na Universidade*. Campinas: Papyrus, 1998, p.9-26.

NOTA: Adaptação feita por GARANI, S.R.

Tais aspectos da formação profissional decorrem do surgimento da nova concepção de conhecimento, antes visto como algo a ser adquirido e armazenado, de domínio do professor e a ser transmitido ao aluno-aprendiz. Em contrapartida, a concepção de conhecimento na contemporaneidade contempla o surgimento de novos espaços para a produção dos saberes, de novas formas de organização e de meios de acesso às informações cada vez mais velozes e disponíveis.

Portanto, a visão que privilegia a acumulação de informações, que leva a propostas exclusivamente “conteudistas” perde espaço para novas abordagens, contempladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de Ensino Superior, em todas as áreas de formação, o que pode ser observado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito, que subsidiará o tópico que segue.

### 2.1.2 Formação de Profissionais do Direito sob a Ótica da Totalidade

As Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam, além dos aspectos comuns a todos os cursos de graduação, diretrizes específicas que buscam atender ao perfil profissional desejado em cada campo de formação, referendando as competências necessárias ao exercício pleno da profissão, bem como contempla orientações referentes ao currículo e sua organização.

Pelo exposto, especificamente para o Curso de Direito, área de atuação dos sujeitos investigados por esta pesquisa, pode-se observar a preocupação com a formação de profissionais sob a ótica da totalidade, o que se sobressai na descrição do perfil desejado do profissional de Direito, cujo curso deverá oportunizar:

(...) uma sólida formação geral e humanística, com a capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO, 2002, p. 18.).

A interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais sugerem a consideração para além das leis, voltando o olhar sobre o entorno social e suas relações intervenientes. Tal diretriz é referendada na proposta dos conteúdos

curriculares, que contemplam três eixos interligados: I - Conteúdos de Formação Fundamental, que integra o Direito a outras áreas do saber, como Ciências Políticas, Economia, Sociologia Jurídica, Filosofia, Psicologia Aplicada ao Direito e Ética Geral e Profissional; II - Conteúdos de Formação Profissional, em atenção aos diversos ramos do Direito estudados de forma sistemática e contextualizados, segundo a evolução, tanto das Ciências Jurídicas quanto da sociedade; III - Conteúdos de Formação Prática, notadamente nos estágios curriculares, que objetivam articular a prática aos conhecimentos teóricos desenvolvidos nos demais eixos.

A abrangência do conteúdo proposto, embora necessária torna-se insuficiente para atender ao perfil profissional, que demanda o desenvolvimento de habilidades, conforme contempladas pelas Diretrizes:

(...) leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; - interpretação e aplicação do Direito; - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito; - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; - julgamento e tomada de decisão; - domínio de tecnologia e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO, 2002, p.18).

A proposta de uma firme educação geral e humanística voltada para a aplicação do Direito dentro do contexto social emergente, apresenta-se como uma proposta que vem ao encontro da formação profissional mais ampla. No entanto, conforme aponta Masetto (1998, p.17), destaca-se a importância da “formação profissional simultânea com a formação acadêmica, por meio de um currículo dinâmico e flexível que integre teoria e prática, numa outra organização curricular que não aquela que acena apenas para o estágio”. Esta nova organização curricular busca atender ao desenvolvimento do raciocínio, da argumentação, da persuasão, da reflexão crítica, julgamento e tomada de decisão, enfaticamente presentes no perfil do profissional do Direito.

Ao analisar a crescente complexidade dos instrumentos de produção, informação e controle, Kuenzer (2001, p.17) concorda com a necessidade de se formar profissionais sob a ótica da totalidade. No entanto, a autora apresenta uma contradição na proposta de formação flexível, que busca a superação do formalismo

conteudista, ao destacar que as competências exigidas pressupõem **metodologia apropriada** que contemple a articulação do conhecimento e a experiência de forma transdisciplinar, o que demanda tempo e, portanto, é incompatível com a redução dos cursos de graduação.

Na obra *Pedagogia Jurídica*, Sérgio Rodrigo Martinez discute o novo perfil do profissional de Direito e a necessidade de se desenvolver metodologias dialógicas de ensino, pois conclui que o ensino jurídico requer “modificações na sua estrutura metodológica que possibilitem aos alunos uma formação crítica voltada para o contexto social, pois, muito mais que meros repetidores de conhecimento, necessita-se de construtores de cidadania” (MARTINEZ, 2002).

As reflexões referendadas desenham alguns aspectos do ensino superior no Brasil relacionados à concepção de conhecimento na contemporaneidade e à necessidade de atendimento às novas demandas da sociedade para a formação profissional. As considerações apresentadas por Kuenzer (2001) e Martinez (2002) atestam que não basta apresentar novas diretrizes, mas que é preciso organizar tempos e espaços escolares, ousar novas abordagens, qualificar o corpo docente, sob o risco de a proposta permanecer “letra morta” e não vir a se concretizar.

No que diz respeito à adoção de novas metodologias de ensino, torna-se necessário focar as atenções para o aluno adulto em questão e suas peculiaridades. Aspectos sobre o desenvolvimento após a adolescência devem ser aprofundados no intuito de identificar as limitações e possibilidades do aluno em idade adulta e as implicações na formação profissional. Como o adulto reage às novas aquisições? Qual o papel das interações sociais e das experiências prévias na construção do conhecimento? Essas questões norteiam as reflexões propostas a seguir, nas quais buscam-se argumentos que corroborem a perspectiva do desenvolvimento na totalidade.



## 2.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM DO ADULTO

Circunstâncias próprias do mundo contemporâneo afetam diretamente as pessoas em idade adulta, conforme considera Aretio (1998): transformações na estrutura produtiva com ampliação ou extinção de postos de trabalho; avanço tecnológico; longevidade; evolução contínua de conhecimentos científicos e culturais; maior acesso aos processos educativos, entre outras.

Tais circunstâncias corroboram o surgimento de uma nova necessidade de educação que acompanhe o indivíduo ao longo de sua vida, abarcando todas as modalidades educativas, desde a formação acadêmica e a atualização profissional até a preparação para o lazer e a convivência em sociedade, o que corresponde ao surgimento do conceito de educação permanente, que compreende todos os níveis do sistema educativo, todos os tipos de saberes, em qualquer idade. Assim, pode-se concluir que a educação de adultos<sup>15</sup> é parte da educação permanente.

Por conseguinte, a pessoa adulta passa a ser, assim como a criança e o adolescente, o centro de processos educativos, o que motiva o direcionamento de esforços no sentido de desvelar o processo cognitivo do adulto, para maior compreensão de seus limites e possibilidades para novas aprendizagens.

### 2.2.1 Aspectos do Desenvolvimento Cognitivo na Idade Adulta

Considerando o campo de interesse desta pesquisa, voltado para as interações sociais do adulto escolarizado em processo de formação profissional, algumas questões parecem fundamentais para uma primeira aproximação com a

---

<sup>15</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, art. 37, define a quem se destina a Educação de Adultos: "... àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". Assim, a legislação atual brasileira, restringe a concepção de educação de adultos a sistemas de ensino com oferta de cursos e exames supletivos, que habilitam ao prosseguimento de estudos de caráter regular. Com tal medida, busca-se recuperar uma defasagem de ensino, dando condições para que o indivíduo possa ser integrado na força produtiva, em condição de suposta igualdade. Em outros países, como na Espanha, a educação de adultos amplia seus objetivos. Segundo Aretio (1998, p.92), a *Ley española de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGOSE) de 1990, artigo 51.2*, apresenta os objetivos da educação de pessoas adultas: a) adquirir e atualizar a formação básica e facilitar o acesso aos diversos níveis de ensino; b) melhorar a qualificação profissional ou adquirir a preparação para outro exercício profissional; d) desenvolver a capacidade de participação na vida social, cultural, política e econômica.

temática, tais como: Como ocorre o desenvolvimento até a idade adulta? O desenvolvimento cessa na idade adulta? No que se constitui a lógica do adulto? A estrutura de pensamento do adulto é a mesma em todos os seres humanos? A experiência traz alguma influência para as novas aquisições?

Diferentemente dos animais, o homem desenvolveu o pensamento e o raciocínio<sup>16</sup>, o que o capacita ao planejamento das atividades por meio da definição de estratégias, previsão de conseqüências e solução de problemas. De fundamental importância para a compreensão da realidade e a comunicação entre os indivíduos, o pensamento amplia-se e acompanha o processo evolutivo desde o nascimento até a idade adulta.

A moderna psicologia cognitiva destaca o cérebro como a sede da mente e a fonte do comportamento humano. Portanto, o estudo acerca da aquisição do pensamento e do raciocínio requer a consideração sobre o amadurecimento do cérebro:

No momento do nascimento, as partes mais maduras do cérebro são as mais internas, ou seja, as mais próximas da conexão do cérebro com a medula. Trata-se também das partes mais antigas e menos evoluídas sob o ponto de vista filogenético. Aí se encontra o controle de automatismos como os reflexos. A parte mais evoluída do cérebro humano sob o ponto de vista filogenético é o córtex, que se encontra pouco desenvolvido no recém-nascido. O desenvolvimento do cérebro consistirá em grande parte em um processo de teleencefalização, ou seja, de um desenvolvimento progressivo do centro para a periferia. As últimas partes a se desenvolverem são as mais afastadas dos núcleos centrais do cérebro, como é o caso das partes frontais mais externas (PALÁCIOS; MORA, 1995, p.38).

Como se pode concluir, a maturação do cérebro reflete a maturação da conduta do indivíduo, tanto na filogênese como na ontogênese, pois as partes frontais do cérebro, responsáveis pelo raciocínio, resolução de problemas e planejamento, são as últimas a se desenvolverem. Tal constatação pressupõe que a maturação do cérebro é afetada pelos elementos do meio, desde a nutrição até a estimulação física e, principalmente, a social.

---

<sup>16</sup> Sternberg (2000, p.349) destaca o raciocínio como um tipo mais formal de pensamento, estudado em Lógica, freqüentemente dividido em dois tipos básicos: “o *raciocínio dedutivo* é o processo de raciocinar a partir de uma ou mais declarações gerais, com relação ao que é conhecido, para alcançar uma **conclusão lógica certa**, [negrito nosso] que usualmente envolve uma aplicação específica da declaração geral. Em comparação, o *raciocínio indutivo*, é o processo de raciocinar a partir de fatos ou de observações específicas para alcançar uma **provável conclusão** [negrito nosso] que possa explicá-los (...) para tentar predizer circunstâncias específicas futuras”.

### 2.2.1.1 Fatores do desenvolvimento cognitivo em Piaget e Vygotsky

Conforme abordado por Schaff (1987) e aprofundado mais adiante, há três modelos que caracterizam o papel do sujeito no processo de conhecimento. Em dois destes modelos, a relação sujeito-objeto ocorre de forma pendular: no primeiro, a predominância ocorre sobre o objeto, e no segundo, sobre o sujeito. O terceiro modelo opõe-se ao princípio da predominância e privilegia a interação sujeito-objeto.

Esse princípio de interação, que percebe a existência de uma interdependência entre o sujeito e o objeto na construção do conhecimento, está presente tanto na Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, como no sociointeracionismo de Vygotsky. Para ambos o fator interação social aparece como necessário ao desenvolvimento do indivíduo, porém com enfoques diferentes.

Os estudos e experimentos realizados por Jean Piaget e seus colaboradores buscam esclarecer o problema central do desenvolvimento do conhecimento na *ontogênese*. Ao desenvolver a Teoria da Epistemologia Genética, Piaget voltou-se para a dinâmica das relações existentes entre o sujeito e o objeto no processo de conhecimento, contemplando a origem e a evolução desse desenvolvimento.

Para Piaget, o sujeito envolvido no processo de conhecimento diz respeito ao “sujeito epistêmico”, cuja concepção justifica a sua preocupação com a essência do sujeito universal, ou seja, a identificação das características comuns a toda a espécie humana. Assim, o sujeito epistêmico interage com o meio. Para caracterizar a essência dessa relação, torna-se fundamental compreender a concepção piagetiana de conhecimento. Conforme o texto *Development and Learning* (1964, p.01), Piaget afirma:

(...) conhecimento não é uma cópia da realidade. Conhecer um objeto, conhecer um acontecimento, não é a realidade... conhecer um objeto é **agir** [grifo nosso] sobre ele. Conhecer é modificar, **transformar** [grifo nosso] o objeto e **entender** [grifo nosso] o processo dessa transformação, e como uma consequência, entender como esse objeto é construído.

O “sujeito epistêmico” é, portanto, um sujeito eminentemente **ativo**, que atua sobre o meio **transformando-o**. Segundo Inhelder (1980)<sup>17</sup>, citado por Parrat-

---

<sup>17</sup>INHELDER, B. *Genetic Epistemology and Psychology of Physical Causality*. Cahiers de la Fondation Arcchives Piaget, 1, 27-43.

Dayan (2000), em um estudo sobre a causalidade na teoria piagetiana, a epistemologia genética de Piaget desenvolve um “interacionismo integral”, onde ocorre a “interdependência mútua” entre o sujeito e o objeto, pois, na medida em que o sujeito transforma o meio, transforma-se a si mesmo, em um processo dialético.

A essência do conhecimento é, portanto, a “ação interiorizada que modifica o objeto do conhecimento”, denominada por Piaget (1964, p.02) de operação. Assim, uma operação está sempre relacionada com outra operação, compondo parte de uma estrutura total. O problema do desenvolvimento, conforme define Piaget (1964, p.02-03), “é entender a formação, a elaboração, a organização e o funcionamento dessas estruturas”, as quais podem ser classificadas em estágios de desenvolvimento.

Entre o nascimento e a idade adulta, segundo a Teoria da Epistemologia Genética de Piaget, o sujeito passa por quatro estágios de desenvolvimento: o *estágio sensório-motor* (do nascimento até os 18-24 meses de idade), que compreende o estágio pré-verbal; o *estágio pré-operatório* (de 1½ ou 2 anos a cerca de 6-7anos), caracterizado pelo início da linguagem e do pensamento; o *estágio operatório concreto* (de 7-8 anos até 11-12 anos), quando as crianças operam somente sobre objetos e não ainda sobre hipóteses verbalmente expressas, característica do pensamento formal, desenvolvido no quarto estágio, denominado de *estágio operatório formal* (aproximadamente dos 11-12 anos em diante).

As conquistas alcançadas no período formal, que garantem ao sujeito raciocinar sobre hipóteses e empregar a lógica proposicional, entre outras operações, estão presentes e se consolidam no pensamento do sujeito em idade adulta.

Assim, conforme brevemente considerado, cada estágio compreende um grupo de estruturas, que se desenvolvem em níveis sucessivos, aumentando a complexidade das operações. Para explicar a passagem de desenvolvimento de um grupo de estrutura para outro grupo, Piaget considera quatro fatores necessários ao desenvolvimento: a maturação, a experiência, a transmissão social e a equilibração ou auto-regulação.

Para Piaget (1964), todos os fatores são fundamentais; porém, isolados, não explicam o desenvolvimento das estruturas mentais, conforme o autor considerou em *Development and Learning* (1964) e resumido a seguir.

O primeiro fator considerado é a maturação, pois o desenvolvimento é uma continuação da embriogênese. No entanto, esse fator não é suficiente para explicar o desenvolvimento, principalmente porque a média de idade em que esses estágios aparecem varia muito de uma sociedade para outra, apesar de a ordem dos estágios permanecer constante.

O segundo fator refere-se à “experiência dos meios físicos sobre as estruturas da inteligência” (p.3-4). Piaget faz referência a dois tipos de experiência: a experiência física, que consiste em “agir sobre objetos e tirar algum conhecimento [...] pela abstração dos mesmos” (p.5), como, por exemplo, na comparação de pesos entre dois objetos, e a experiência lógico-matemática, onde “o conhecimento não é deduzido dos objetos, mas deduzido das ações realizadas sobre os objetos” (p.06), como, por exemplo, na descoberta de uma propriedade das ações de ordenar ou de somar seixos.

Assim, a experiência com objetos é tida como inquestionável para o desenvolvimento das estruturas cognitivas, mas não suficiente, pois alguns conceitos que surgem no início do estágio das operações concretas, como a conservação de substâncias, não podem ser desenvolvidos com nenhum experimento, porque decorrem de uma necessidade lógica de que alguma coisa se conserve apesar da transformação. Entretanto, a coordenação de ações sobre os objetos, como ações de juntar, ordenar e contar, são, para Piaget, a fonte da lógica, que é o ponto de partida para o desenvolvimento das deduções matemáticas e da internalização das ações, cuja combinação não mais precisará do objeto em si, como no estágio das operações concretas, pois “a coordenação de ações pode se desenvolver por si mesma na forma de dedução e construção de estruturas abstratas” (p.7), presentes no estágio operatório formal.

O terceiro fator de desenvolvimento apresentado por Piaget refere-se à interação social e transmissão lingüística ou da educação, considerado fundamental, porém não suficiente para explicar o desenvolvimento, pois para o sujeito entender uma informação transmitida por meio da linguagem “deve ter uma estrutura que o capacite a assimilar essa informação”(PIAGET, 1964, p.07).

O fator social não foi suficientemente aprofundado na vasta obra piagetiana, mas em *Estudos Sociológicos* (1973) pode-se encontrar uma coletânea de textos, escritos de 1941 a 1950, que situam a importância do social no desenvolvimento cognitivo, notadamente pelas trocas interindividuais ou cooperação. Mais tarde, neopiagetianos (Doise e Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1978) pesquisaram especificamente o fator social no desenvolvimento da inteligência, numa perspectiva sociogenética.

O quarto fator de desenvolvimento, denominado de equilibração, corresponde a “um processo ativo” e “auto-regulador” (Piaget, 1964, p. 8), que só tem sentido quando acrescentado aos demais três fatores, por possibilitar a coordenação entre eles. Conforme explica Piaget (1964, p.8), “no ato de conhecer, o sujeito é ativo e, conseqüentemente, ao se deparar com uma perturbação externa, ele reagirá para compensar e conseqüentemente ele tenderá para o equilíbrio”, acionando um processo de auto-regulação, necessários ao desenvolvimento.

Tais mecanismos reguladores tendem a ser mais estáveis no decorrer do desenvolvimento, pois, em estágios iniciais, os desequilíbrios são mais freqüentes e a regulação restrita a aspectos isolados. Em um processo de equilibração progressiva, de estágio em estágio, vão-se assegurando formas mais estáveis, móveis e capazes de compensação, com tal mobilidade que, no estágio das operações formais, torna-se possível não apenas reagir às perturbações reais, mas antecipar e compensar perturbações possíveis, o que, conforme Coll (1996, p.108), “se traduz em equilíbrios muito mais estáveis”.

Portanto, o desenvolvimento cognitivo, para Piaget, só é possível, conforme descrito, devido aos quatro fatores: maturação, experiência, interação ou transmissão social e equilibração, que, isolados, não explicam o desenvolvimento cognitivo.

Já a concepção sócio-histórica sobre a formação da mente, postulada por Vygotsky e seus seguidores (2002), destaca que as funções mais complexas da atividade intelectual do homem, relacionadas ao pensamento e ao raciocínio, têm como base de desenvolvimento a atividade e a aquisição da linguagem, necessária para a organização e comunicação do pensamento. Decorre, portanto, que as experiências adquiridas nas relações sociais são imprescindíveis para a aquisição

de formas mais complexas da atividade intelectual do homem, conforme se constata no pensamento de Vygotsky, citado por Lúria (1987, p.20):

Para explicar as formas mais complexas da vida consciente do homem é imprescindível sair dos limites do organismo, buscar as origens desta vida consciente e comportamento “categorial”, não nas profundezas do cérebro ou da alma, mas sim nas condições externas da vida e, em primeiro lugar, da vida social, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Além do interesse pela interação sujeito-objeto físico, conforme aponta Leite (1996), Vygotsky enfatiza o objeto social. Assim, devido à interação entre sujeito e objeto social, o interacionismo de Vygotsky surge na forma de sociointeracionismo, em que são considerados tanto o meio social mais amplo (sociocultural) como o outro, que interage como sujeito.

Portanto, diferentemente do que afirma a Escola de Genebra, quando apresenta o fator social como um dos fatores para o desenvolvimento da inteligência, Vygotsky considera o fator social como a origem do desenvolvimento. Piaget e Vygotsky concebem a relação entre desenvolvimento e aprendizagem também de forma diferente.

Para Piaget “... a aprendizagem está subordinada ao desenvolvimento e não vice-versa” (PIAGET, 1964, p.12), pois a aprendizagem é provocada por uma “situação externa” e se refere a um processo limitado, e o “desenvolvimento é um processo que diz respeito à totalidade das estruturas do conhecimento” (p.01).

Na concepção histórico-social, “o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem” (VYGOTSKY, 1988, p.115).

Em síntese, os dois autores apresentam como ponto de convergência o fato de considerarem o sujeito com um ser ativo, em interação com o meio e em constante desenvolvimento. Entretanto, há pontos de divergência. Um deles diz respeito ao fato de Piaget considerar o fator social como um dos quatro fatores promotores do desenvolvimento, juntamente com a maturação, a experiência e a equilíbrio, enquanto Vygotsky considera o fator social como determinante da origem da inteligência, promovendo a aprendizagem a um dos fatores geradores do desenvolvimento.

### 2.2.1.2 O pensamento formal na lógica do adulto

Ao discorrer sobre a evolução intelectual entre a adolescência e a idade adulta, Piaget conclui:

*(...) la logique de l'adolescent constitue em système complexe mais cohérent, qui est relativement nouveau par rapport à la logique de l'enfant et qui constitue l'essentiel de la logique des adultes cultivés ou même de la logique propre aux formes élémentaires de la pensée scientifique (PIAGET, 1970)<sup>18</sup>.*

As considerações de Piaget caracterizam o pensamento do adulto pela plenitude das condições adquiridas na adolescência, sendo este o período que delimita a fronteira entre a infância e a idade adulta. Assim, todas as condições desenvolvidas no período da adolescência consolidam-se na maturação cognitiva na idade adulta.

Por conseguinte, para compreender o pensamento do adulto, faz-se necessário o estudo sobre o desenvolvimento cognitivo durante a adolescência, cujo processo foi exaustivamente pesquisado por Bärbel Inhelder e Jean Piaget (1976). Os resultados dessas investigações constam na obra *Da Lógica da Criança à Lógica do Adolescente: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais*, os quais foram revistos por Piaget no *III Congrès International FONEME, sur la formation humaine de l'adolescence à la maturité* (1970). Tais resultados distinguem claramente o adolescente da criança e apontam aspectos evolutivos para a vida adulta, conforme apresentado, de modo resumido, a seguir:

a) Subordinar o real ao possível

A principal capacidade do adolescente refere-se a raciocinar sobre hipóteses enunciadas verbalmente, e não apenas sobre objetos concretos e suas manipulações. Utilizando uma “reflexão que ultrapassa o presente” (INHELDER e PIAGET, 1976, p.252), o adolescente se volta para a consideração de possibilidades, diante de situações reais dadas. Diferentemente da criança no estágio das operações concretas, que submete o possível ao real quando considera apenas os

---

<sup>18</sup> (...) a lógica do adolescente constitui um sistema complexo mas coerente, que é relativamente novo em relação à lógica da criança, e constitui o **essencial da lógica dos adultos** [grifo nosso] cultos ou mesmo a lógica própria em suas formas elementares do pensamento científico (Tradução do autor).



dados reais na aplicação de uma lógica limitada, o pensamento formal, ao contrário, subordina o real ao possível, quando se raciocina sobre hipóteses.

b) O raciocínio hipotético-dedutivo

A capacidade de reflexão, que ultrapassa o presente em busca de possibilidades, capacita o adolescente à construção de teorias e sistemas com significação mais ampla. Para a formulação de teorias, o adolescente encontra uma série de possíveis explicações (hipóteses), que podem ser submetidas à verificação experimental, para a comprovação sistemática do valor de cada uma, por meio de controle de variáveis (raciocínio dedutivo). Este comportamento experimental, caracterizado pelo raciocínio *se...então*, difere do pensamento da criança em estágio anterior, pois esta reage a uma situação-problema partindo diretamente para a manipulação (ensaio e erro), sem reflexão prévia sobre as possibilidades.

c) A lógica das proposições

Conforme os estudos de Inhelder e Piaget (1976), o adolescente adquire a capacidade de abstração ao pensar sobre o seu próprio pensamento e sistematizar idéias na construção de teorias. Para tanto, trabalha intelectualmente não apenas com objetos reais, mas com representações proposicionais dos objetos. Desse modo não necessita comprovar empiricamente todas as variáveis possíveis, podendo substituí-las por conclusões de raciocínios expressos verbalmente. Portanto, a linguagem reveste-se de grande importância para o desenvolvimento do pensamento formal.

d) Do pensamento egocêntrico à descentração

A capacidade de abstração adquirida pelo adolescente, se por um lado amplia seu raciocínio, por outro promove limitações importantes, como o pensamento egocêntrico, caracterizado pelo "(...) estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista" (INHELDER e PIAGET, 1976, p.256). Durante a adolescência ocorre o processo de descentração, que se inicia com um forte pensamento egocêntrico, promovido pela recente capacidade de reflexão. Nesta fase, o pensamento é revestido de um poder ilimitado e passa a ser instrumento transformador da realidade: o meio social deve se adaptar aos ideais teóricos independentemente da realidade. De modo gradual, o adolescente vai deixando esse pensamento centrado em seu próprio pensamento e

vai considerando novamente o real, o que conduz o adolescente ao início da vida real dos adultos.

No processo de descentração, destacam-se dois fatores: as trocas sociais e a inserção no mundo do trabalho. Para Inhelder e Piaget (1976, p.257), “a vida social é origem de descentração intelectual e não apenas moral: é principalmente com os colegas que o criador de teorias freqüentemente descobre, pela crítica às dos outros, a fragilidade das suas”. Porém, o fator considerado principal para a descentração refere-se ao início do trabalho propriamente dito, pois, “ao empreender uma tarefa efetiva é que o adolescente se torna adulto e o reformador idealista se transforma no realizador” (INHELDER e PIAGET, 1976, p.257).

#### e) Comportamento Social e Moral

A fase de fechamento, característica do início da adolescência, vai sendo substituída por uma fase de expansão social, quando o adolescente passa a se reunir em grupos, em que podem ocorrer discussões fecundas e construtivas. Assim, as trocas sociais levam à descentração, que promove a capacidade de cooperação, pois o adolescente percebe a diversidade de valores na coletividade.

#### f) Estrutura operatório-formal

Na adolescência surge o que Inhelder e Piaget (1976) denominaram grupo INCR (Identidade, Negação, Correlatividade e Reciprocidade), que possibilita a resolução de problemas empregando análises combinatórias, probabilidades, correlações, entre outras estruturas formais.

Além dessas características, segundo os fundamentos piagetianos tradicionais, o pensamento formal constitui a última fase do desenvolvimento cognitivo e se caracteriza pela sua universalidade, cujo estágio deve aparecer em todos os adolescentes, de forma uniforme e estrutural, quando o sujeito apresenta todas as capacidades do pensamento formal e não é afetado pelo conteúdo da tarefa.

No entanto, o próprio Piaget (1964;1970) revisou esses fundamentos, ao afirmar que os estágios de desenvolvimento são universais, mas que podem aparecer defasagens de idade, pois o aparecimento do estágio pode variar de um meio social para outro, apresentando-se, por vezes, mais acelerado ou retardado, porém sem modificar a ordem de sucessões dos próprios estágios.

Além disso, ao analisar os problemas da passagem da adolescência ao pensamento adulto, Piaget (1970, p.153) define o seguinte princípio para o pensamento em idade adulta:

*Tout individu normal est capable de parvenir aux structures formelles, mais à la condition que le milieu social et l'expérience acquise lui fournissent les aliments cognitifs et les incitations intellectuelles nécessaires à une telle construction.*<sup>19</sup>

Com isso, Piaget reconhece que, comumente, as atitudes individuais se diferenciam progressivamente com a idade, o que leva à concepção da horizontalidade na construção do conhecimento, e não somente de verticalidade conforme os estágios precedentes, ao que acrescenta, sobre o desenvolvimento em idade adulta:

*Ce niveau du développement, il existe comme aux niveaux précédents des structures cognitives communes à tous les individus, mais que chacun appliquerait ou différencierait em fonction de ses activités particulières (PIAGET, 1970, p.156).*<sup>20</sup>

Piaget considera a possibilidade de o pensamento formal manifestar-se plenamente somente dentro de áreas de domínios particulares, conforme a profissão ou especialização do adulto, mesmo que este não tenha uma cultura geral desenvolvida. Entretanto, Piaget salienta a necessidade da realização de pesquisas experimentais para estudo dos prováveis processos de diferenciação e investigar se as mesmas estruturas são suficientes para organizar diferentes domínios de atividade, ou se elas se ajustam a outras estruturas particulares ainda por descobrir e estudar.

Estudos de Delisi e Staudt<sup>21</sup> (1980), citados por Carretero e Cascón (1995, p.280), mostram que fatores impeditivos da aplicação do pensamento formal por pessoas adultas se referem à não-familiaridade do sujeito com a tarefa, à motivação, ao nível educativo ou ao conteúdo da tarefa, o que não impede que a pessoa adulta

---

<sup>19</sup> Todo indivíduo normal é capaz de fazer surgir suas estruturas formais, mas a condição do meio social, da experiência adquirida, fornece-lhe os alimentos cognitivos e as incitações intelectuais necessárias à construção própria (Tradução do autor).

<sup>20</sup> Este novo nível de desenvolvimento existe como os níveis precedentes de estruturas cognitivas comuns a todos os indivíduos, mas cada um aplicará ou diferenciará em função de suas atividades particulares (Tradução do autor).

<sup>21</sup> DELISI, R. e STAUDT, J. (1980) Individual differences in college student's performance on formal operations tasks, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 201-208.

venha a aplicar o pensamento formal em outra situação familiar. Por outro lado, estudos sugerem dificuldades nas novas aquisições provenientes das resistências do adulto diante de fenômenos que contradigam uma idéia previamente definida.

Assim, os dados atualmente disponíveis, segundo Carretero e Cascón (1995), atestam que o conteúdo da tarefa, no que diz respeito à familiaridade e ao conhecimento prévio pelo sujeito, é um fator decisivo para a aplicação do pensamento formal, conforme indicado por Piaget (1970).

Estudos exploratórios realizados por Magali Bovet (2000), com aplicação de provas piagetianas de análise do pensamento formal em adultos cultos, levantaram algumas características do pensamento adulto.

A pesquisa foi feita em um grupo de doze universitários, exceto das faculdades de Física, de Química e de Matemática. Todos tinham estudado, durante o ensino secundário, o fenômeno da flutuação. No entanto, os resultados da pesquisa de Bovet (2000, p.288) revelaram que “muitas vezes, os conhecimentos que a aprendizagem de uma matéria pode oferecer, até mesmo quando se ensina bem, costumam ser deformados pelo alunado ou parcialmente integrados em seus próprios modelos e em suas próprias representações”. Segundo Bovet, as respostas dos alunos baseiam-se em uma “compreensão superficial”, para corresponder às definições apresentadas pelo professor e que serão cobradas nos exames.

Diante de situações aparentemente familiares, como a flutuação de objetos na água, a maioria dos adultos pesquisados demonstrou não saber precisamente as causas do fenômeno, mas esforçou-se por construir um modelo explicativo. Para tanto, os adultos aplicaram o pensamento exploratório.

A principal diferença [entre criança e adulto] reside no fato de que o pensamento do adulto explora mentalmente o problema com uma notável mobilidade, apresentando mais perguntas do que respondendo. E mais, os adultos mostram-se surpreendentemente conscientes dos limites de suas reflexões e insatisfeitos com suas tentativas de construir um modelo explicativo (BOVET, 2000, p.305-306).

Na construção do modelo explicativo, os adultos pesquisados por Bovet (2000) revisavam os diferentes fatores e os relacionavam entre si. Assim, por meio de sucessivas perguntas ao objeto em um diálogo interior, os sujeitos destacavam diferentes parâmetros, refletindo sobre cada um deles e passando para outro, sem abandonar o primeiro, que era objeto de análise novamente, antes da decisão pelo

fator pertinente. Bovet conclui que diante de um conhecimento novo, o adulto apresenta um pensamento exploratório que busca estabelecer relações variáveis, móveis e flexíveis.

Atualmente, a partir de psicólogos como Patrícia Arlin (1975)<sup>22</sup>, entre outros<sup>23</sup>, conforme apresenta Sternberg (2000), são teóricos que discutem a existência de um quinto estágio. Estes autores consideram que, além dos estágios de desenvolvimento de Piaget, surge um novo estágio, denominado **pós-formal**.

Característico do pensamento adulto, o quinto estágio possibilita o desenvolvimento do pensamento dialético, quando são consideradas as contradições presentes em dois extremos e por fim são incorporados apenas os melhores elementos de cada extremo.

(...) o quinto estágio de *pensamento dialético* [...] reconhece que em grande parte da vida, **não há uma resposta correta final** [grifo nosso], mas, mais exatamente uma seqüência de crenças pelas quais primeiramente, propomos alguma espécie de tese, então, mais tarde, vemos sua antítese e, finalmente, realizamos alguma espécie de síntese entre ambas, a qual, depois funciona como a nova tese para a evolução contínua do pensamento (STERNBERG, 2000. p.383).

Assim, para esses teóricos o desenvolvimento não se limita ao pensamento formal, mas evolui com a idade. No entanto, tais possibilidades são questionadas em pesquisas que buscam descrever o funcionamento cognitivo após a adolescência, cujos resultados são analisados a seguir.

### 2.2.1.3 Funcionamento cognitivo do adulto e o contexto social

Pode-se realmente afirmar que ocorre um declínio da inteligência com o avanço da idade? Resultados de pesquisas cognitivas disseminaram a idéia de que as capacidades dos adultos e anciãos são inferiores aos dos adolescentes e jovens. Pesquisas sobre o envelhecimento atestaram diversos decréscimos nas habilidades

---

<sup>22</sup> ARLIN, P.K. *Cognitive development in adulthood: A fifth stage?* *Developmental Psychology*, 1975, 11:602-606. Um artigo clássico a partir de uma perspectiva neopiagetiana, que demonstra que há um estágio de desenvolvimento cognitivo, além dos quatro estágios de Piaget: o da procura de problemas, em vez da resolução de problemas.

<sup>23</sup> Deirdre Kramer (1990), Gisela Labouvie-Vief (1980,1990), Juan Pascual-Leone (1984,1990) e Klaus Reigel (1973), Deirdre Kramer (1990), Gisela Labouvie-Vief (1980,1990), Juan Pascual-Leone (1984,1990) e Klaus Reigel (1973).

cognitivas, na medida em que avança a idade, com início já a partir dos 20 ou 30 anos!

No entanto, a validade desses estudos é questionável, pois fazem uso da investigação transversal, na qual são avaliados e comparados sujeitos de diferentes idades. Assim, diante de uma mesma tarefa como recordar uma lista de nomes ou resolver um problema, grupos de sujeitos de faixas etárias diferentes (20, 50 e 80 anos) foram testados e os resultados comparados, sem levar em consideração outros fatores além da idade.

Portanto, o fato de os experimentos se passarem em laboratórios, com situações artificiais, pode promover uma possível falta de familiaridade com as tarefas, e a exigência de velocidade nas respostas pode afetar a motivação para resolução dos problemas propostos.

Diante destes experimentos, sugere Jesús Palácios (1995, p.309):

Quando, em lugar de se servir das tarefas típicas de laboratório e em lugar de se servir de projetos transversais, utilizam-se os longitudinais e as **situações ou problemas da vida real** [grifo nosso], com as quais as pessoas estão mais familiarizadas e diante das quais elas sentem uma maior motivação, nas quais não é crucial o minuto a mais ou a menos, os decréscimos com a idade tendem a ser menos importantes. Existem, inclusive, ocasiões em que o rendimento dos mais velhos pode superar o dos mais jovens.

Outra causa dos enganos sobre as habilidades cognitivas na idade adulta diz respeito ao conceito tradicional de inteligência, passível de mensuração por meio de testes de QI, que procuram medir o fator “g”, ou inteligência geral das pessoas. O emprego dos testes de QI atesta notáveis decréscimos a partir dos 25-30 anos, acentuando-se a partir dos 65-70 anos. Ao se empregar conceitos mais específicos de inteligência, segundo Jesús Palacios (1995), percebe-se que estas reduções não ocorrem em algumas dimensões como a inteligência manipulativa, e ocorre uma estabilidade, com tendência ao incremento em dimensões como a inteligência verbal.

Conforme Jesús Palacios (1995), a inteligência na idade adulta, pode ser classificada em fluida e cristalizada. A inteligência fluida está relacionada com as estruturas do sistema nervoso e com a aprendizagem incidental (estabelecimento de relações, extração de inferências, etc.). Por inteligência cristalizada entende-se o conhecimento de habilidades relacionadas à própria cultura, da experiência.

Com a idade aparece de fato um declínio da inteligência fluida, mais presente na criatividade, fluência, flexibilidade e originalidade. Este declive pode ser provocado pela tendência do adulto para resolver problemas mediante métodos culturalmente determinados, em detrimento de outros métodos, o que provocaria o declive na inteligência fluida e o incremento na inteligência cristalizada.

Essa tendência se evidencia na investigação da capacidade de resolução de problemas, pois se forem usados projetos longitudinais, com tarefas que se afastem da situação de laboratório e se aproximem de problemas reais da vida cotidiana, então, conforme Jesús Palacios (1995), as diferenças ligadas à idade se atenuam, algumas vezes desaparecem, obtendo-se, em certas ocasiões, melhores resultados, por parte de pessoas de mais idade.

Quanto aos processos cognitivos, como a atenção, a memória e a resolução de problemas, as investigações mostram, com frequência, alguns decréscimos na idade avançada e nítidas perdas nos anciãos. As investigações mostram que os anciãos se distraem mais, que não são tão rápidos quanto os jovens para mudar o foco de atenção, pois os jovens têm mais flexibilidade para dividir sua atenção entre diversos estímulos.

Portanto, pode-se concluir que os decréscimos que ocorrem com a idade podem ser atenuados, pois os psicólogos estão cada vez mais convencidos de que o nível da capacidade cognitiva não se define pela idade cronológica, mas por diversos outros fatores, como o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa, compreendido como a motivação e o bem-estar psicológico, ou seja, a qualidade de vida.

Pelo exposto, pode-se inferir que o contexto social em que o adulto está inserido e suas experiências passadas têm importante relação com as novas aquisições, de modo a impedir ou acelerar a compreensão de novos fenômenos. Tais características, peculiares ao pensamento da pessoa adulta, repercutem em seu processo de aprendizagem em vários aspectos.

### 2.2.2 Características da Aprendizagem em Pessoas Adultas

Conforme analisado anteriormente, o adulto apresenta algumas características que devem ser consideradas em se tratando de processos educativos, com destaque para a natureza da tarefa e a valorização da experiência profissional e de vida de cada um, pois tais aspectos repercutem na motivação para aprender. Diferentemente da criança e do adolescente, o adulto se envolve em atividades que ajudam a concretizar projetos pessoais. Portanto, aspectos cognitivo, afetivo e social estão em jogo.

Paulo Freire (1977, 1999a, 1999b, 1980, 2001), em sua vasta obra sobre a educação de pessoas adultas, destaca a necessidade de se considerar a experiência prévia do educando e a sua familiaridade com a tarefa. Cunha a expressão "saber da experiência feito" (FREIRE, 1999b, p. 85), ao se referir ao contexto social no qual a pessoa está inserida, visto como "ponto de partida para o alongamento da compreensão do mundo". Essa perspectiva traz importante contribuição para a aprendizagem do adulto, pois considera os saberes prévios, principalmente trazidos da experiência de vida de cada um, muitas vezes de senso comum, para, partindo-se deles, superá-los.

Assim, pode-se depreender que Freire reconhece o valor da aprendizagem significativa, conforme definida por Ausubel (1980), quando afirma que o conhecimento deve estar estruturado não só em si mesmo, mas também no conhecimento que o aluno já possui. A colaboração fundamental de Ausubel constitui na concepção de que a aprendizagem deve ser *significativa* para a pessoa que aprende, e tal significado está diretamente relacionado com a existência de relação entre o conhecimento novo e o que o aluno já possui.

A aprendizagem significativa ocorre quando a tarefa de aprendizagem implica **relacionar**, [grifo nosso] de forma não arbitrária e substantiva (não literal), uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado, e quando o aluno adota uma estratégia correspondente para assim proceder (AUSUBEL, 1980, p.23).

Outro aspecto a destacar é a qualidade das relações, que ocorrem de "forma não arbitrária e substantiva", ou seja, apesar de o professor organizar as atividades



de aprendizagem, cabe ao aluno aprender, fazendo as relações de acordo com seu conhecimento anterior e motivação para ampliar a compreensão.

Esta pesquisa não tem como objetivo aprofundar o estudo sobre as diferentes teorias da aprendizagem. Destaca, entretanto, que se fundamenta no conceito de aprendizagem significativa, entendida como um processo interno de mudança, peculiar a cada pessoa, e muitas vezes não manifestado, que decorre das relações estabelecidas entre o conhecimento novo e o já familiar, com significado próprio para o aluno. Portanto, considera o aluno como um sujeito ativo, em interação com o meio, num processo de construção e reconstrução de si mesmo e do seu entorno. Assim, por meio de aprendizagens significativas, o adulto revê suas concepções, amplia seu conhecimento, constrói novos conceitos, estabelece uma rica rede de relações e significados.

A educação de pessoas adultas, conforme apresentado por Castro e Oliveira (2002), foi amplamente estudada por Eduard C. Lindeman, na obra *The Meaning of Adult Education*, publicado em 1926, cujas idéias destacam a importância da experiência prévia, do fazer e pensar juntos e da mediação democrática.

(...) a fonte de maior valor da educação de adultos é a experiência do aprendiz. Se a educação é vida, vida é educação.[...] A psicologia nos ensina que, ainda que aprendemos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos [...] A experiência é o livro do aprendiz adulto” (LINDEMAN, 1926, p.8-9)<sup>24</sup>.

(...) Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são compartilhados par-a-par. De fato, em algumas das melhores classes de adultos é difícil de se distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo se reflete também na divisão da autoridade. [...] Na educação de adultos, o aluno ajuda na formação do currículo. [...] Sob as condições democráticas, a autoridade é do grupo. Isto não é uma lição fácil (...) (LINDEMAN, 1926, p. 166).<sup>25</sup>

Os estudos de Lindeman apresentam cinco pressupostos, conforme Castro e Oliveira (2002), que influenciaram diversos estudiosos da educação, como John Dewey, e fundamentam a moderna teoria de aprendizagem de adulto: a) os adultos motivam-se a aprender quando seus interesses e necessidades podem ser satisfeitos; b) a aprendizagem do adulto está centrada na vida; d) a experiência é a fonte do aprender para o adulto; e) os adultos necessitam dirigir o seu processo de aprendizagem; f) os adultos diferem quanto ao estilo e ritmo de aprendizagem.

---

<sup>24</sup> LINDEMAN, Eduard C. *The Meaning Of Adult Education*. New York: New Republic, 1926.

<sup>25</sup> Idem.

Tais pressupostos também aparecem na obra de Marcos Tarciso Masetto, *Aula Vivas* (1992), que apresenta os estudos sobre as condições facilitadoras da aprendizagem de alunos universitários. Para tanto, o autor pesquisou diversos autores, entre os quais Miller (1964)<sup>26</sup> e Lenz<sup>27</sup>, que buscaram compreender como se processa a aprendizagem no adulto. Desse estudo, Masetto (1992) sintetizou:

a) os adultos aprendem através de suas vidas; b) apresentam diversos estilos de aprendizagem, aprendem por diferentes caminhos, em diferentes tempos, em direção a diversos objetivos; c) gostam de ver as atividades de aprendizagem centradas em problemas e que estas atividades sejam significativas para sua situação de vida; querem ainda que a aprendizagem possa ter imediata aplicação; d) as experiências passadas dos adultos afetam sua aprendizagem atual, por vezes funcionando como incentivo, por vezes como obstáculo; e) exibem a tendência para autodireção da aprendizagem; f) o processo de aprendizagem do adulto requer participação ativa, através de troca de idéias, informações, habilidades e experiências (MASETTO, 1992, p.82-83).

A partir dessas premissas, Masetto (1992, p.83) desenvolveu nove princípios que buscam explicar a aprendizagem do adulto tendo em vista o aluno universitário brasileiro, os quais consideraremos sucintamente:

- 1) *Promover a Participação*: o processo de interação é fundamental na aprendizagem de adultos, onde professor e alunos co-participam, em **cooperação**, em atividades em grupo ou equipes de trabalho que promovam a troca de idéias, informações, habilidades e experiência. Masetto analisa a tradicional postura da transmissão cultural, caracterizada por Freire como educação "bancária", como fator impeditivo da interação e participação do aluno, que devem estar presentes desde o planejamento, principalmente na execução e na avaliação. Destaca que devem ser empregadas estratégias que motivem os alunos a participar de forma ativa, num clima de abertura, com possibilidade de questionamentos e respeito mútuo para a exposição de pontos de vista, argumentação e as próprias experiências;
- 2) *Valorizar a experiência e a contribuição dos participantes*: a aprendizagem do adulto requer a consideração da experiência de vida de

---

<sup>26</sup> MILLER, G.E. *Ensino e Aprendizagem em Escolas Médicas*, São Paulo, Editora Nacional, 1967.

<sup>27</sup> LENZ, Elinor. *The Art of Teaching Adults*, New York, CBS College Publishing, 1982.

cada um, cuja valorização promove a autoconfiança e a progressiva conscientização e capacidade de inovar.

- 3) *Explicitar o significado*: a aprendizagem significativa reveste-se de fundamental importância para o adulto, que busca compreender o sentido dos fatos, estabelecendo relações com o seu contexto social e cognitivo. Destaca a necessidade de se apresentar questões e problemas práticos de natureza social, ética e profissional que promovam o crescimento pessoal e a aplicação para a vida.
- 4) *Definir claramente objetivos e metas*: as propostas pedagógicas devem estar coordenadas com as necessidades, interesses e expectativas dos alunos nos aspectos cognitivo, afetivo, psicomotor e político. Portanto, o programa deve ser criado com o envolvimento e participação dos alunos.
- 5) *Estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis*: Os adultos tendem a relacionar sua aprendizagem com um projeto pessoal, buscando aplicar os conhecimentos obtidos. As estratégias devem considerar tais necessidades e serem avaliadas em sua eficácia.
- 6) *Criar um sistema de feedback contínuo*: o processo de *feedback* deve ser integrado ao processo de aprendizagem, fornecendo, continuamente, informações sobre os avanços de cada aluno, sobre a atuação do professor e sobre a adequação do programa, tendo em vista o atendimento das necessidades e desenvolvimento em direção às metas estipuladas. Destacam-se a adequação da auto-avaliação e da heteroavaliação tanto do professor como dos alunos.
- 7) *Desenvolver a reflexão crítica*: os encontros educacionais devem possibilitar a reflexão sobre valores, crenças, comportamentos e ideologias culturalmente transmitidos, desenvolvendo a conscientização crítica do aluno que passa não somente a desenvolver habilidades, mas também é encorajado a refletir sobre questões subjacentes à aquisição dessas habilidades. Será levado a pensar e a reinterpretar suas relações pessoais, seus trabalhos e as estruturas sociais.
- 8) *Estabelecer um contrato psicológico*: Masetto defende o contrato psicológico na educação de adultos universitários, o qual coloca professor e alunos como um grupo, **dialogando numa ação cooperativa**

que exige contínua renegociação sobre as atividades e prioridades. Segundo a experiência do autor, o contrato mostra-se adequado para adequar as expectativas do aluno às propostas do professor.

- 9) *Adaptar os comportamentos do professor a um processo de aprendizagem próprio de adultos*: Masetto concebe o professor universitário como um facilitador da aprendizagem, conforme resultado de pesquisa junto a 348 alunos dos cursos de Didática:

(...) competência, capacidade didática, flexibilidade, coerência entre discurso e ação, segurança, abertura à crítica e propostas dos alunos, capacidade de diálogo, preocupação com o aluno e seus interesses, relacionamento pessoal e amigo, incentivo à participação, dinamismo, coordenação, clareza e objetividade ao transmitir informações e, por fim, dedicação e paixão pela ação docente (MASETTO, 1992,p.91).

Dos resultados da pesquisa de Masetto, assim como dos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo pós-adolescência, pode-se concluir que a aprendizagem do adulto necessita levar em conta a bagagem de experiências trazidas, de modo a valorizar as contribuições para concomitante introdução de novos elementos. Com isso, extinguem-se as respostas prontas e modelos habituais, abrindo-se para a busca de novas respostas, adequadas ao contexto.

Portanto, o emprego de atividades educativas deve levar em consideração as diversas situações que se apresentam ao sujeito no decorrer de sua vida adulta: escolha da profissão, independência, constituição da família, ajustes de trabalho. Cada situação apresenta necessidades de adaptação e respostas novas, o que motiva a busca de aprendizagens significativas, de acordo com as necessidades inerentes à vida.

A análise dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, característicos da idade adulta, traz contribuições relevantes para a compreensão de como o homem emprega suas capacidades para a elaboração do seu “mundo interior” (LURIA,1987, p.33). Essa representação subjetiva decorre da interação do sujeito com a realidade e de condicionantes externos determinantes. Tais aspectos norteiam a discussão no próximo tópico.

## 2.3 CONCEPÇÃO DIALÓGICA E REFLEXIVA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

O estudo sobre o desenvolvimento pós-adolescência traz contribuições para melhor compreensão do pensamento em idade adulta, entre as quais destacam-se: a capacidade de reflexão sobre fatos e idéias e o valor da experiência compartilhada, conforme demonstrado por Inhelder e Piaget (1976), Piaget (1970), Bovet (2000), Sternberg (2000) e Freire (1999b).

Nessa perspectiva, conforme defende Masetto (1992), em sua obra *Aulas Vivas*, na educação do adulto é necessário transformar a sala de aula em espaço de convivência humana, onde as informações técnicas, necessárias à capacitação profissional, dividem espaço e oportunidade para o crescimento e desenvolvimento humanos.

Conforme já abordado, o adulto tem estrutura cognitiva para refletir sobre a realidade, questionando e transformando essa realidade. No entanto, freqüentemente encontram-se adultos preocupados mais com a atividade em si do que com a reflexão sobre a ação, voltando-se mais para “o que eu devo fazer” e pouco preocupados com “os porquês”. Essa postura de poucas perguntas e muitas respostas aparece tanto no aluno quanto no professor, o que reflete a concepção que cada um tem de seu papel no processo da construção do conhecimento.

### 2.3.1 Teoria do Conhecimento e Implicações na Educação do Adulto

Partindo-se da premissa de que as ações pedagógicas estão baseadas na concepção da teoria do conhecimento, faz-se necessário abordar os modelos do processo do conhecimento e suas implicações na ação pedagógica, conforme aprofundado por Garani (2003) e resumido a seguir.

Para Schaff (1987, p.73), o processo de conhecimento é visto como “uma interação específica do sujeito que conhece e do objeto do conhecimento, tendo como resultado os produtos mentais a que chamamos o conhecimento”. O autor apresenta três modelos baseados na tradicional tríade que aparece em todas as análises do processo do conhecimento: o sujeito que conhece, o objeto do conhecimento e o conhecimento como produto do processo cognitivo.

O primeiro modelo, compreendido como a construção mecanicista da teoria do reflexo, está associado à definição clássica da verdade, segundo a qual, um julgamento é verdadeiro quando o que ele formula é conforme ao seu objeto. Neste modelo, o sujeito é “um agente passivo, contemplativo e receptivo” (p.73), e o conhecimento é a cópia do objeto.

Já no segundo modelo, denominado de idealista e ativista, o objeto do conhecimento desaparece, e o sujeito, até então passivo e contemplativo, fica em evidência, pois “a predominância na relação sujeito-objeto, se não a exclusividade, volta ao sujeito que conhece, que percebe o objeto do conhecimento como sua produção” (p.74). Este modelo caracteriza o sujeito como o criador da realidade e reconhece que o aporte teórico interfere na observação do objeto do conhecimento, que desaparece.

O terceiro modelo opõe-se ao princípio da predominância, presente nos dois primeiros modelos, sendo no primeiro sobre o objeto e no segundo sobre o sujeito, e privilegia o princípio da interação (sujeito-objeto), característico desse modelo.

Contrariamente ao modelo mecanicista do conhecimento para o qual o sujeito é um instrumento que registra passivamente o objeto, é atribuído aqui um papel **ativo** [grifo nosso] ao sujeito submetido por outro lado a diversos condicionamentos, em particular às determinações sociais, que introduzem no conhecimento uma visão de realidade socialmente transmitida (SCHAFF, 1987, p.75).

Ao se pronunciar a favor do terceiro modelo, Schaff o caracteriza como uma teoria do reflexo modificada, corretamente desenvolvida pela filosofia marxista, onde tanto o sujeito como o objeto mantêm uma existência objetiva e real. Tal interação sujeito-objeto advém do enquadramento da prática social do sujeito, que aprende o objeto na sua atividade prática, ou seja, na “atividade que transforma a realidade apreendida” (p.87). Assim, o autor procura estabelecer o papel ativo do sujeito no processo do conhecimento ao definir que o conhecimento corresponde a uma atividade prática e concreta do homem:

Só o indivíduo humano concreto percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social é o sujeito concreto da relação cognitiva. É, portanto, então evidente que esta relação não é nem pode ser passiva, que o seu **sujeito é sempre ativo**, [grifo nosso] que introduz – e deve necessariamente introduzir – algo de si no conhecimento que é então sempre (...) um processo subjetivo-objetivo (SCHAFF, 1987, p.87).

Por fim, Schaff (1987, p.95) faz referência à verdade absoluta e à verdade relativa, concluindo que assim como o conhecimento é um processo, a verdade também o é.

O conhecimento é pois um processo infinito,[...] um processo acumulando as verdades parciais que a humanidade estabelece nas diversas fases do seu desenvolvimento histórico: alargando, limitando, superando estas verdades parciais, o conhecimento baseia-se sempre nelas e toma-as como ponto de partida para um novo desenvolvimento (SCHAFF, 1987, p.97).

Nessa perspectiva, que considera a verdade também como um processo, Schaff conclui que a “verdade é um devir” (p.97).

Portanto, o conhecimento não está nem no objeto nem no sujeito, mas na interação sujeito-objeto. Este modelo dialético traz repercussões importantes para os processos educativos, notadamente para o tipo de mediação pedagógica adequada.

Por mediação pedagógica entende-se a atitude, o comportamento do professor, diante da organização do processo de ensino-aprendizagem e dos encaminhamentos dados em sala de aula. Assim, a mediação pedagógica estará em conformidade com a concepção do professor sobre o processo de conhecimento, seja sob a ótica do aluno passivo e contemplativo, na visão individualista da teoria do reflexo mecanicista, ou sob a ótica do aluno ativo e reflexivo, na perspectiva social da teoria do reflexo marxista.

Masetto (2000) defende a mediação pedagógica que coloca o professor como um “facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem”(p.144), ao que complementa:

(...) é a forma de apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (MASETTO, 2000, P.145).

Freire situa essa discussão em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1980) e mais tarde na *Pedagogia da Esperança* (1999b), quando apresenta uma crítica à educação por transmissão e propõe a educação problematizadora, conforme brevemente consideradas a seguir.

### 2.3.2 Da Passividade Aprendida ao Pensamento Crítico

Na perspectiva do ensino como transmissão cultural, onde o conhecimento pode ser conservado, acumulado e, conseqüentemente, transmitido às novas gerações, a função da escola restringe-se à transferência do conhecimento, criticada por Freire (1999a, p.52) ao expressar que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A concepção mecanicista da educação que privilegia a transmissão teve suas origens, conforme anteriormente comentado, no *paradigma newtoniano*<sup>28</sup>. O acúmulo do conhecimento científico gerado provocou o surgimento das disciplinas organizadas em blocos estanques, desvinculadas da prática e do contexto do aluno, pois somente o conhecimento científico era tido como válido, o que possivelmente provocou a indiferença pelo conhecimento de senso comum, trazido do contexto do aluno. Muito presente no ensino superior, o ensino por transmissão tem sua maior forma de expressão nas aulas expositivas, com predomínio das narrações, e nas aulas práticas, com ênfase na aplicação repetitiva de soluções-modelo.

Freire critica a educação de transmissão, desenvolvendo o conceito de educação “bancária”, onde a realidade é vista “como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado”. Nela, prossegue o autor, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indiscutível é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1980, p.65).

Das características apontadas por Freire (1980), sobre a educação “bancária”, pode-se destacar uma que sintetiza as demais, qual seja: “o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador” (p.68). Nessa caracterização, evidencia-se a onisciência do professor, que educa, que sabe, que pensa, que diz, que disciplina, que decide o que ensinar, quando e como, que detém o conhecimento. Do outro lado fica o aluno, que é

---

<sup>28</sup> O *paradigma newtoniano* previa o crescimento do conhecimento científico de forma acumulativa e por superposição de verdades exatas, comprovadas pela observação ou pelo experimento. Assim, pensava-se haver descoberto o “caminho do conhecimento certo e verdadeiro”. Portanto, “o conhecimento válido era o científico [...] Todo o conhecimento, para ter valor, deveria ser verificável experimentalmente e apresentar provas confirmadoras de sua veracidade” (KÖCHE, 2001, p.58).



educado, que não sabe, que ouve docilmente, que é disciplinado, que obedece, que segue as prescrições, que não opina, que se adapta.

A função domesticadora da educação “bancária” (p.83) decorre da única função reservada ao educando que é a de arquivar tais conhecimentos, impostos de fora, de forma arbitrária. Portanto, nessa concepção, o educando é visto como um ser adaptável, pois, conforme Freire (1980, p.68), “quanto mais se exercitam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos”.

Ao analisar as características da educação “bancária”, percebe-se a inadequação ao atendimento das necessidades da educação de pessoas adultas. Primeiramente, o principal aspecto não é atendido quando o valor da experiência pessoal não é considerado, pois os educandos jamais são ouvidos na escolha dos conteúdos e atividades. O educador é quem sabe, escolhe e atua, conforme a sua percepção.

Essa “cultura do silêncio” (p.67) pode levar ao desinteresse pelo estudo, pois o adulto, diferentemente da criança, tende a considerar que a aprendizagem não é gratificante por si mesma. As pessoas adultas buscam aprender com a esperança de aplicar as aprendizagens a algo que lhes trará vantagens imediatas. Consideram a aprendizagem como meio, não como um fim em si mesmo. Ao prescrever as opções o educador pode desvalorizar o contexto do educando que busca experiências de aprendizagem relacionadas com as mudanças que podem produzir em sua vida.

Desse modo, apesar das evidências da inadequação do ensino exclusivo por transmissão, como se explica a tradição de sua aplicação e predominância, principalmente no ensino superior? Um dos fatores, talvez o principal, é apresentado por Freire ao concluir que a passividade imposta pela educação “bancária” mantém a consciência ingênua, pois os educandos se adaptam à realidade fragmentada nos depósitos recebidos em lugar de, criticamente, transformar essa realidade.

Freire (1980, p.80) contrapõe a educação “bancária” com a concepção de educação problematizadora, ao destacar que:

(...) enquanto a prática “bancária” [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a

imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica da realidade (FREIRE, 1980, p.80)

A educação problematizadora implica no “desvelamento da realidade” (p.80), o que situa o educando em um contexto e reconhece o homem como parte dessa realidade. Portanto, a prática problematizadora possibilita que o educando desenvolva o seu poder de compreensão do mundo como uma realidade dinâmica em processo de transformação.

Para Freire (1980), a educação “bancária” “assistencializa”, enquanto que a educação problematizadora “criticiza” (p.83). Em vez de “domesticado”(p.83) pela primeira, prossegue o autor, o educando deve ser humanizado pela segunda, pois esta, servindo à libertação, “se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade” (FREIRE ,1980, p. 83).

Como já analisado anteriormente, o aprendizado de pessoas em idade adulta será significativo na medida em que for considerada a bagagem de experiências trazidas, de modo a valorizar as contribuições para concomitante introdução de novos elementos. A educação problematizadora vem ao encontro dessa necessidade quando considera a realidade do educando e a sua subjetividade.

No entanto, a prática problematizadora vai além da contextualização, que também é característica da pedagogia situada, conforme Shor e Freire (2001), em busca da inserção **crítica do sujeito** na realidade. Busca levar o educando ao nível de consciência que o faça dizer: **“Por quê?”**. O desvelamento constante da realidade possibilita a tomada de consciência, condição necessária para a transformação dessa realidade. Assim, atende a outra característica da aprendizagem de adultos, que busca por experiências que promovam verdadeiramente mudanças em suas vidas e, conseqüentemente, na sociedade.

Na concepção freiriana, em um primeiro momento, o homem não apresenta consciência crítica da realidade, pois na aproximação espontânea diante do mundo, o homem vivencia sua experiência. No momento em que o homem transcende esta visão ingênua e passa a desenvolver uma visão crítica da realidade, ocorre a conscientização. Assim, para Freire “quanto maior é a conscientização mais se descobre a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto (...) a

conscientização não pode existir fora da práxis, quer dizer, sem a ação de ação-reflexão” (FREIRE, 1977, p.32).

Estas afirmações colocam claramente a posição de Paulo Freire como antagonista à postura mecanicista e adepto do pensamento dialético, posição essa defendida na obra *Pedagogia da Esperança* (1999b), onde apresenta que o processo de conscientização se dá quando “homens e mulheres vão se assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da *raison d'être* das coisas e dos fatos” (FREIRE, 1999b, p.105-106).

Portanto, através da “leitura do mundo” (FREIRE, 1999b, p.44) de forma reflexiva e crítica, o homem “torna-se sujeito” (FREIRE, 1980, p.68) e é capaz de, conhecendo a realidade, intervir, criando uma nova realidade, que por sua vez deve desencadear uma nova reflexão crítica.

Entretanto, a educação mediatizada pela realidade, e seu “desvelamento”, implica profunda reflexão por parte dos educadores em busca de respostas a questões como estas: Quais são as condições necessárias à prática problematizadora? Que postura do professor facilita a inserção crítica do aluno na realidade? Qual o papel das trocas entre os alunos nessa tomada da consciência?

### 2.3.3 Professor Dialógico e Reflexivo na Prática Profissional

Os fundamentos freirianos sobre as condições necessárias à prática problematizadora apontam para a superação da contradição entre o educador e os educandos, pelo diálogo. Freire (1980,p.78) cunha um termo novo: “educador-educando” (p.78), ao considerar que “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p.78).

Na concepção de Freire, o educador não se considera o dono do objeto em estudo, mas sim aquele que também está “extremamente interessado nos objetos de estudo”, pois, ao adotar uma postura dialógica, “o educador refaz a sua “cognoscibilidade” através da “cognoscibilidade” dos educandos”. Assim, o diálogo

vincula “dois sujeitos cognitivos, levando-os a refletirem juntos sobre o objeto” (Shor e Freire, 2001, p.124,125).

O diálogo é a confirmação conjunta do professor e dos alunos no **ato comum** [grifo nosso] de conhecer e re-conhecer o objeto estudado. Então, em vez de transferir o conhecimento estaticamente, como se fosse uma posse fixa do professor, o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto (SHOR e FREIRE, 2001, p.124).

A educação dialógica, posta por Freire, reflete uma posição epistemológica na medida em que “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, através da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica”(SHOR e FREIRE, 2001, p.124).

Portanto, pode-se depreender que professor e aluno não são iguais, pois o primeiro conhece melhor o objeto de estudo do que seus alunos, mas, ao estudá-lo **com** os alunos, o professor “re-aprende”, “re-descobrimo” o objeto de conhecimento pela busca dialógica. Assim, a superação da contradição educador-educando ocorre quando se instala a dialogicidade em sala de aula, quando professor e alunos aprendem juntos, apesar de diferentes, pois ambos estão envolvidos na compreensão crítica do objeto do conhecimento.

Na formação profissional, particularmente em ambientes de ensino prático, campo de estudo desta pesquisa, a superação da contradição educador-educando encontra mais um obstáculo devido ao fato de o professor ser um profissional experiente e, portanto, detentor dos saberes essenciais à competência profissional. Nesse contexto, aflora o dilema do professor diante da necessidade de ensinar o *como se faz* ao mesmo tempo em que deve desenvolver o *pensamento crítico e reflexivo* nos aprendizes.

A reflexão de Freire sobre a prática problematizadora vem ao encontro da temática amplamente discutida por Donald A. Schön (2000), na obra *Educando o Profissional Reflexivo*, quando apresenta sua epistemologia da prática baseada no diálogo reflexivo entre instrutor e aprendiz.

Conforme descreve o autor, aprender uma prática profissional implica na iniciação do aprendiz nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem tal prática, para conhecer sua linguagem, padrões, valores, modelos e procedimentos.

A aula prática, segundo Schön (2000), ocorre em ambiente virtual, organizado para se aprender determinadas práticas, em um contexto próximo da situação real, porém simplificado, relativamente livre das pressões encontradas no exercício da profissão, decorrentes de eventuais decisões inadequadas e conseqüências não desejadas. Esses ambientes controlados, característicos das aulas práticas, podem facilitar o ensino por transmissão, onde modelos de solução são aplicados repetidas vezes, mecanicamente.

Assim, conforme reflete Schön (2000), a organização do ensino prático depende da concepção da competência profissional que se deseja desenvolver.

No caso de conhecimento profissional que privilegia somente os fatos, regras e procedimentos-padrão, aplicáveis a problemas instrumentais, o ensino técnico se basta como um treinamento técnico, onde cabe ao instrutor o trabalho de transmitir e demonstrar a aplicação das regras e procedimentos. Aos alunos cabe apenas ouvir, observar e exercitar, sob a supervisão do instrutor, sempre pronto a corrigir os erros cometidos, com a indicação das respostas corretas.

Outra forma de conceber o saber profissional, prossegue Schön (2000), diz respeito ao “pensar como um ...”, advogado, médico ou professor. Nessa perspectiva, os estudantes aprendem as “formas de investigação pelas quais os profissionais competentes raciocinam para encontrar, em instâncias problemáticas, as conexões entre conhecimento geral e casos particulares” (SCHÖN, 2000, p.41). Essa forma de pensar pressupõe haver uma resposta certa para qualquer situação, ao que se recorre ao corpo de conhecimento profissional, investigando-se as possíveis soluções já aplicadas para o caso ou em casos semelhantes.

Complementa Schön, ao desenvolver seu pensamento, que alguns profissionais, como nas áreas de direito, administração e ensino, freqüentemente se deparam com situações conflitantes e incertas, que demandam a definição de uma coerência diante do caos aparente. Nesta forma particular de “pensar como um\_\_\_”, o instrutor pode agir de dois modos: enfatizar as regras de investigação sobre o corpo do conhecimento profissional, para a identificação da solução cabível ao caso, ou desenvolver um processo de reflexão-na-ação, na busca de possíveis novas soluções, através do diálogo reflexivo com a situação.

Assim, diante dessas situações novas e conflituosas que surpreendem o profissional e exigem respostas incomuns, o **profissional reflexivo** pode agir de

duas formas: refletir sobre-a-ação, ou seja, pensar sobre os procedimentos e decisões tomadas por ele, para identificar os elementos geradores do resultado inesperado, ou refletir-na-ação, que significa parar para pensar durante a ação e introduzir novos elementos, na tentativa de construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber o problema.

Portanto, na medida em que o aprendiz reflete “(...) sobre a situação criada por suas atitudes anteriores, ele deve considerar não apenas a escolha atual, mas as três ou quatro posteriores às quais esta o levará, cada uma com diferentes significados [...] e implicações” (SCHÖN, 2000, p.59).

Portanto, Schön (2000) destaca que o saber profissional desenvolvido pela reflexão-na-ação e sobre-a-ação é fundamental para a competência de um profissional que se depara com situações problemáticas específicas, cuja complexidade exige soluções que vão além dos procedimentos padronizados e de rotina, para soluções novas que acrescentem possibilidades de resolução.

Na proposta de reflexão-na-ação, tanto o instrutor como o aluno deve buscar uma convergência de significados:

O instrutor deve aprender formas de mostrar e dizer adequadas às qualidades peculiares do estudante que tem à sua frente, aprendendo a ler suas dificuldades e potenciais particulares a partir de seus esforços na execução, bem como a descobrir e testar o que ele faz das intervenções dele. O estudante deve aprender o ouvir operativo, a imitação reflexiva, a reflexão sobre seu próprio ato de conhecer-na-ação e os significados do instrutor (SCHÖN, 2000, p. 97).

Assim, através do saber ouvir e do saber dizer, professor e aluno devem buscar ativamente uma convergência de significados através de um diálogo de reflexão-na-ação recíproca. Para tanto, segundo o autor, deve ser estabelecido um clima de confiança, de modo a possibilitar o adentrar no mundo interior da outra pessoa, o que implica em incertezas e predisposição para correr riscos.

A busca de significados convergentes entre instrutor e aluno, segundo Schön, implica, além de entrar na visão do outro, considerar a maneira como o outro concebe a interação entre ambos. Assim, ambientes em que está presente o “jogo de vitória ou derrota” (SCHÖN, 2000, p.111) são obstáculos para o processo de reflexão-na-ação, pois os sentimentos de insegurança e desconfiança levam a atitudes de defensiva tanto do instrutor quanto dos alunos.

O controle unilateral do diálogo mantido pelo instrutor pode impedir a reflexão-na-ação tanto para os alunos, que resistem ao controle do instrutor, como para aqueles que se submetem. No caso de o aluno resistir ao controle do instrutor, segundo Schön (2000, p.111), “é improvável que cada uma das partes pare de refletir sobre seu próprio significado, ou tente uma investigação sobre o da outra”. Por outro lado, caso o aluno se submeta ao controle do diálogo pelo instrutor, torna-se difícil para este aluno fazer a sustentação oral de sua forma de pensar, ou mesmo refletir sobre o pensamento do instrutor, sob o risco de diminuir o controle unilateral do qual o aluno depende.

Para Schön, a responsabilidade pela quebra desse impasse na aprendizagem cabe ao instrutor, quando inicia o processo de reflexão-na-ação, dando “razão ao aluno”:

(...) o processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstoi o descreve, e tal como o *dar razão ao aluno* [grifo do autor] ilustra, pode ser desenvolvido numa série de “momentos” sutilmente combinados, numa habilidosa prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação;[...] Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHÖN, 1992, p.81).

Schön destaca a necessidade de o professor refletir sobre a sua interação com os alunos ao promover o início do processo de diálogo, necessário ao estabelecimento de significados convergentes. O processo de dar “razão ao aluno” aproxima Schön das concepções de Freire sobre o diálogo como “ato comum de conhecer e re-conhecer o objeto estudado” (FREIRE, 2001, p.124).

Portanto, o clima de confiança e de diálogo, defendido por Schön e Freire como necessário ao desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo, depende de condições facilitadoras que se referem não somente à interação professor-aluno, mas também às trocas efetuadas entre os próprios alunos.

Schön reconhece o valor do grupo ao destacar que o ensino prático se dá na interação aluno e profissional experiente, assim como entre os colegas, que muitas vezes assumem papel tão importante quanto o do instrutor, pois o “grupo é o meio através do qual eles [alunos] podem imergir no mundo do ensino prático aprendendo novos hábitos de pensamento e ação” (SCHÖN, 2000, p.40).

Nessa perspectiva, faz-se necessário aprofundar os estudos sobre o papel das relações estabelecidas entre os alunos em sala de aula e sua repercussão no desenvolvimento individual, em ambientes cooperativos. Tais temas norteiam os tópicos seguintes e finalizam a revisão da literatura proposta.

## 2. 4 INTERAÇÃO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Masetto (1992), em sua proposta de “sala de aula como espaço de vivência-COM”, destaca a importância da convivência dos alunos COM o professor de modo a valorizar os aprendizes, suas ações participativas e suas expectativas. Do mesmo modo, o autor salienta a importância da convivência COM os colegas, ao considerar as estratégias que incentivam a integração dos alunos como facilitadoras da aprendizagem, pois, conforme o autor, “há necessidade de o aluno aprender a viver com, a trabalhar com, a dialogar com, a aprender com, a construir com, a produzir conhecimento e fazer ciência com (...)” (MASETTO, 1992, p.73).

Conforme exposto, o contexto social em que o adulto está inserido repercute no desenvolvimento e na aprendizagem, pois podem facilitar ou impedir o progresso individual. Nessa perspectiva, as interações sociais ganham espaço no âmbito escolar, porque valorizam o compartilhar de experiências, condição fundamental para a aprendizagem do adulto.

Por conseguinte, não se pode explicar o processo ensino-aprendizagem à margem dos aspectos afetivo-sociais implicados na interação social. Nesse sentido, serão consideradas as pesquisas efetuadas por Piaget, na obra *O Juízo Moral da Criança* (1994), que discute as relações sociais de coação e cooperação, e desenvolve o conceito de autonomia. Em seguida, a partir da teoria genética de Jean Piaget, serão abordados os resultados das pesquisas de Inhelder, Sincler e Bovet (1975) sobre os conflitos cognitivos e a aprendizagem. Com ênfase nas interações sociais e suas repercussões no desenvolvimento cognitivo, também serão abordadas as pesquisas dos neopiagetianos (Doise e Mugny, 1981; Perret-Clermont, 1978), que desenvolveram o conceito de conflito sociocognitivo.

A outra vertente teórica que fundamenta os aspectos de interação aluno-aluno e aluno-professor, refere-se aos trabalhos de Vygotsky (1988; 2002) em sua



concepção sobre a origem social da inteligência, com destaque para o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e sua aplicação na interação entre pares e na presença de um *expert*.

#### 2.4.1 Relações de Coação e Cooperação no Desenvolvimento da Autonomia

Na vasta obra de Jean Piaget, a interação social recebe atenção especial em *O Juízo Moral da Criança* (1994), escrito em 1932, quando Piaget dava início às suas pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo, e cujo tema não mais retomou, somente em passagens da obra *Estudos Sociológicos* (1973).

Investigando o pensamento de crianças de várias idades, durante o jogo de gude para os meninos e de amarelinha para as meninas, Piaget formulou a hipótese de que o desenvolvimento do juízo moral segue as mesmas etapas da prática e compreensão das regras dos jogos.

Piaget (1994) identifica três etapas da evolução da prática e da consciência das regras: a anomia, a heteronomia e a autonomia, conforme resumido por Yves de La Taille (1992).

A anomia ocorre com crianças de até cinco ou seis anos de idade, que não seguem regras. A heteronomia ocorre até nove ou dez anos, quando as crianças se interessam em jogar em grupo e seguir regras, porém não as respeitam totalmente. Nesta fase as regras são imutáveis e não são concebidas pelo grupo, mas impostas pela “tradição”. A última etapa é a da autonomia, com características opostas à da heteronomia, pois as crianças jogam respeitando as regras concebidas em comum acordo pelo grupo de jogadores.

Ao comparar com o desenvolvimento do juízo moral, Piaget encontra na etapa da heteronomia, a fase do realismo moral, com três características: “1) é considerado bom todo o ato que revela uma obediência às regras ou aos adultos que as impuseram; 2) é ao pé da letra, não no seu espírito, que as regras são interpretadas; 3) julga-se pelas conseqüências dos atos e não pela intencionalidade” (LA TAILLE, 1992, p. 51). Nesta fase do realismo moral, o dever é uma obrigação da criança, que deve obediência à lei imposta pelo adulto. Já a autonomia moral ocorrerá com a superação do realismo moral, quando a criança compreende a

função social das normas morais, que os deveres são negociados e que decorrem de obrigações mútuas.

Assim, em *O Juízo Moral da Criança*, Piaget (1994) defende a conquista da autonomia pelo desenvolvimento moral e intelectual. Reconhece dois tipos de relações sociais: a coação e a cooperação.

Entende-se por relação de coação o ato de “impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório” (PIAGET, 1994, p.294). Caracteriza-se pelo respeito unilateral; é origem do dever e da heteronomia.

Por relação de cooperação compreende-se o “fazer nascer [...] a consciência de normas ideais, dominando todas as regras” (p.294). Caracteriza-se pela igualdade, pelo respeito mútuo, é regida pela reciprocidade e é origem da autonomia.

Para Piaget (1994, p.299) “só a cooperação leva à autonomia”, pois a cooperação é a principal fonte de crítica, que nasce da discussão entre iguais; que “produz a reflexão e a verificação objetiva” (p.300). “Portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar” (p.299).

Neste aspecto, Piaget (1994) se aproxima de Freire (1980), ao criticar o “verbalismo intelectual” (p.299) e a exigência do respeito unilateral, que fortalece o realismo moral e o egocentrismo intelectual na vida escolar. Nas relações entre professor e alunos estão presentes tanto a coação intelectual como a coação moral.

Piaget pondera que o resultado do respeito unilateral é necessário para a constituição da consciência elementar do dever, mas não é suficiente, pois para a autonomia “é preciso que o conteúdo tenha sido obtido por um comportamento ativo da razão e que a própria razão esteja em condições de controlar o acordo ou o desacordo de seus julgamentos com a realidade” (PIAGET, 1994, p.298).

Assim, as relações de coação, característica da educação “bancária”, levam ao pensamento heterônomo e a dependência acrítica do professor e de seu saber, das respostas prontas, dos modelos impostos como leis imutáveis. Por outro lado, as relações de cooperação, somente possíveis entre iguais, estão presentes tanto na proposta de Schön (2000) como na educação dialógica de Freire (1980), pois ao superar a contradição educador-educando, apresentam-se as condições para as trocas e discussões que levarão à reflexão e conseqüente autonomia intelectual e moral. Portanto, a autonomia se constrói a partir da interação social e está em

constante desenvolvimento. Para Freire, a atitude crítica leva à conscientização, pois “a conscientização, enquanto atitude crítica dos homens da história, não termina nunca. Se os homens, enquanto seres que trabalham, continuam aderindo-se a um mundo “feito”, irão ver-se submersos numa nova obscuridade” (Freire,1977, p.3).

#### 2.4.2 Perspectivas da psicologia genética e sociogenética

Pesquisadores piagetianos, com base nos fatores responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo, estudaram a importância dos erros e dos conflitos no processo de aprendizagem (Inhelder, Sinclair e Bovet, 1975). Outros pesquisadores neopiagetianos (Doise e Mugny, 1981; Perret-Clermont,1978) ampliaram o estudo sobre os conflitos cognitivos, ao desenvolver a hipótese do conflito sociocognitivo, conforme apresentado a seguir.

##### a) Importância dos erros e do conflito na aprendizagem

A análise sobre o conflito e a aprendizagem pressupõe considerar a distinção já apresentada entre desenvolvimento e aprendizagem. Conforme brevemente abordado, o desenvolvimento cognitivo para Piaget diz respeito à totalidade das estruturas mentais, construídas de forma ordenada, de acordo com o princípio da equilibração progressiva, que compreende passar de um estágio de menor equilíbrio a um estágio de equilíbrios mais estáveis. Para Piaget, esse desenvolvimento progressivo das estruturas mentais é condição para a aprendizagem. Portanto, quanto mais complexas forem as estruturas mentais maior será a capacidade de aprendizagem. Em *Development and Learning* (1964) , Piaget caracteriza o desenvolvimento como um processo espontâneo, comum ao sujeito epistêmico, que se diferencia da aprendizagem, definida como uma situação externa, provocada e limitada a um único problema ou a uma única estrutura. Assim, para Piaget o “desenvolvimento explica a aprendizagem” (PIAGET, 1964, p.1).

Alguns anos mais tarde, pesquisadores (Inhelder, Sincler e Bovet 1975) realizaram várias investigações com o objetivo de observar o funcionamento da estruturação de conhecimento mediante sessões de aprendizagem, situando três focos de estudo: defasagens horizontais e verticais, a conexão entre diferentes tipos de estruturação e o papel dos conflitos cognitivos.

Os principais resultados obtidos foram sintetizados por Coll (1996, p. 111), sendo que destacamos: 1- é possível conseguir acelerações da construção operatória através de sessões de aprendizagem, com a ajuda da experiência. 2- a aprendizagem operatória depende da atividade realizada, sendo a experiência física ineficaz para aprendizagem de estruturas lógicas, que exijam abstração reflexiva. 3- a aprendizagem depende do nível cognitivo do sujeito, pois somente haverá aquisição da nova noção, quanto esta estiver em um nível operatório próximo ao já desenvolvido pelo sujeito. 4- os conflitos cognitivos têm um papel fundamental na aprendizagem de novas estruturas, pois os sujeitos que não evidenciam conflito algum progridem menos que aqueles que percebem a contradição e buscam superá-la.

O conflito cognitivo ocorre na constatação, pelo sujeito, da controvérsia entre o observável e as suas estruturas de assimilação ou do resultado de contradições internas, quando o progresso em um subsistema operatório repercute em avanços em outros subsistemas.

#### b) O conflito sociocognitivo e o desenvolvimento intelectual

Para Bovet, como visto, o conflito cognitivo resulta das contradições internas do sujeito. Para Perret-Clermont e seus colaboradores (1978), o conflito sociocognitivo resulta da confrontação de pontos de vista divergentes, presentes nas interações sociais, ou seja, da confrontação de esquemas de sujeitos diferentes e sua repercussão no desenvolvimento individual, o que define o conflito sociocognitivo.

Assim, se o conceito de conflito cognitivo está presente há mais tempo nas discussões piagetianas, o conceito de conflito sociocognitivo é relativamente novo.

Como uma das principais vertentes teóricas para a fundamentação da aprendizagem cooperativa, o conflito sociocognitivo foi amplamente pesquisado a partir de meados da década de 70, por Anne Nelly Perret-Clermont (1978), que, partindo dos fundamentos da Epistemologia Genética de Piaget e seu modelo de equilíbrio, efetuou diversas pesquisas destinadas a estudar o papel das interações sociais na elaboração da estrutura cognitiva do sujeito. Tais pesquisas se desenvolveram com crianças no estágio operatório e a metodologia e os resultados obtidos estão descritos na obra *A Construção da Inteligência pela Interação Social* (Perret-Clermont, 1978).

A abordagem construtivista da teoria piagetiana credits à ação do sujeito o progresso cognitivo que decorre dos processos de estruturação. Para Perret-Clermont (1978, p.275), a “dimensão conflitual” da interação social promove “local privilegiado onde o desenvolvimento intelectual vem buscar a sua dinâmica”. Explica que através de situações de interação social, o sujeito pode ser confrontado com pontos de vista divergentes, que levam o sujeito a coordenar centrações. Sobre isso a pesquisadora escreve:

A principal característica de uma situação de interações sociais fecunda é a de opor entre si pontos de vista diferentes que possuam um grau “optimum” de divergência. A causa da confrontação não reside diretamente no afastamento entre os níveis genéticos em presença, mas sim nas oposições entre as centrações que daí decorrem (PERRET-CLERMONT, 1978, p.295).

Esta constatação destaca dois aspectos: o primeiro coloca em foco as centrações (diferentes pontos de vista) como condição para o desenvolvimento em interação, tanto entre aqueles que possuem nível genético inferior como entre aqueles que possuem nível superior. Ambos os níveis se beneficiam das situações de interação.

A autora cita as investigações efetuadas por Doise e Mugny (1981)<sup>29</sup>, em obra ainda não publicada na ocasião, ao considerar que a simples troca social do fazer em conjunto estimula o desenvolvimento, pois os envolvidos necessitam melhor estruturar as idéias para explicá-las, o que desencadeia um processo de reorganização interna.

Outro aspecto levantado por Perret-Clermont (1978), ao analisar uma situação de interação propícia ao desenvolvimento, diz respeito ao grau *optimum* de divergência, que deve ser suficientemente grande para que a contradição provoque o desequilíbrio cognitivo no sujeito; e suficientemente pequeno para que a contradição seja percebida e posteriormente superada pelo sujeito.

A importância de se estar sensível ao conflito, atende à questão também investigada por Clermont sobre a hipótese de que “o conflito sociocognitivo se revelaria tanto mais apto a engendrar uma evolução do sujeito quanto mais “saliente” viesse a ser aos seus olhos” (PERRET-CLERMONT, 1978, p.299).

---

<sup>29</sup> DOISE W.; MUGNY, G. *Le Développement Social de L'intelligence*. Paris: InterEditions, 1981.

Tal investigação volta-se para a consideração da apresentação de modelos a serem imitados e dos efeitos sobre o desenvolvimento, cuja dimensão conflitual, segundo Clermont, refere-se à confrontação entre as concepções do sujeito e o modelo, que criam os desequilíbrios a serem superados. Assim, o sujeito não se apropria do modelo externo, mas incorpora o novo às estruturas que já possui, o que fundamenta uma abordagem interacionista e construtivista.

Resumidamente, pode-se destacar três pontos como os principais resultados das pesquisas realizadas por Perret-Clermont (1978): 1- a execução de tarefas em conjunto promove resultados mais corretos e mais elaborados do que quando realizadas individualmente, pois a situação de interação obriga aos membros do grupo a melhor estruturar suas idéias; 2- o resultado do trabalho em grupo pode não se manifestar de imediato, mas em momento posterior, quando da elaboração do trabalho individual; 3- o desenvolvimento cognitivo decorre da confrontação de diferentes pontos de vista, sejam eles corretos ou não, o que não ocorre quando há concordância entre os pontos de vista ou quando ocorre a imposição do ponto de vista por um dos membros.

Portanto, o conflito sociocognitivo é definido por Clermont (1978) como um dinamizador, responsável por desencadear, em certas condições e em um dado momento da vida do indivíduo, os desequilíbrios a serem superados, conferindo ao fator social, assim como à maturação, à experiência e ao processo de equilibração, os fatores explicativos do desenvolvimento.

Apesar de os resultados das pesquisas sobre o conflito sociocognitivo trazerem importante contribuição, pouco acrescentam sobre as interações sociais em que não ocorre a divergência dos pontos de vista, para o que se busca resposta na teoria sócio-histórica de Vygotsky e seus colaboradores.

#### 2.4.3 Abordagem Sociointeracionista

Para Vygotsky, como também descrito por Leite (1996), a interação sujeito-objeto (físico e social) surge na forma de sociointeracionismo, pois o papel da interação social compreende a formação da mente:

Todas as funções psicointelectuais superiores<sup>30</sup> aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988 p. 114).

A passagem do plano interpessoal para o intrapessoal é um processo “absolutamente único” (VYGOTSKY, 1988, p.114) e ocorre mediante o processo de internalização que, segundo Vygotsky (2002, p.74), corresponde “... à reconstrução interna de uma operação externa”, o que foi refletido por Leontiev,<sup>31</sup> citado por Alvarez e Del Río (1996, p.86), ao afirmar que “o processo de internalização não é uma transferência de uma atividade externa para um ‘um plano de consciência’ interno preexistente: é o processo em que se forma o plano de consciência”.

Depreende-se, portanto, que a internalização não é mera cópia do exterior, visto ocorrer uma **reconstrução** interna que resulta em um plano de consciência interno não preexistente. Vygotsky (2002) caracteriza o meio social e cultural como o **elemento formador** das funções psicológicas e não somente como um elemento ativador do processo de desenvolvimento, conforme entende a Escola de Genebra.

No processo de internalização, a linguagem desempenha um papel fundamental, pois, conforme Vygotsky (1988, p.114), a linguagem tem sua origem no meio social da criança em resposta a uma necessidade de comunicação. Somente depois é convertida em “linguagem interior”, que corresponde às funções mentais internas fundamentais ao pensamento. Assim, o processo de internalização se vale de instrumentos e signos como mediadores, mais especificamente da linguagem.

Alvarez e Del Río (1996, p.86) apresentam um exemplo de internalização descrito por Lomov<sup>32</sup>, o qual sugere que o processo de discussão em grupos de adolescentes que privilegiam a crítica, revisão de erros, memória compartilhada e estratégias cumulativas, promovem uma melhora no trabalho individual, em nível mental, pois os processos estabelecidos nas atividades interpessoais passam a

---

<sup>30</sup> Definida por Vygotsky (1988, p.114), as funções psicointelectuais superiores dizem respeito “às funções especificamente humanas, formadas no decurso da história do gênero humano”. São funções psicointelectuais: “a atenção voluntária, a memória lógica e a formação de conceitos” (VYGOTSKY, 2002, p.75).

<sup>31</sup> LEONTIEV, A.M. *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscú: Progreso, 1981, p.57).

<sup>32</sup> LOMOV, B.F. *Procesos Psicológicos y Comunicación*. En E.V. Shorokhova (ed.). *Fundamentos conceptuales y métodos en psicología social*. Moscú: Nauka, 1977.

constituir um “plano interno de consciência” que promovem métodos de busca, consulta, autocrítica e revisão do pensamento interno.

Esta passagem da regulação externa à auto-regulação é produzida mediante a linguagem interna, o que constitui um avanço no desenvolvimento. Assim, para Vygotsky (1988, p.115), “o processo de aprendizagem é fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem”.

O papel da aprendizagem como fonte de desenvolvimento decorre da noção de **zona de desenvolvimento proximal** (ZDP), desenvolvida por Vygotsky (2002) ao apresentar dois níveis de desenvolvimento na criança: o primeiro, denominado de **nível do desenvolvimento real da criança**, corresponde ao processo de desenvolvimento já efetivado, que compreende a capacidade de realização da criança por si só, sem a ajuda dos outros e sem perguntas-guia ou demonstração; o segundo, denominado de **nível de desenvolvimento potencial**, corresponde àquilo que a criança somente é capaz de resolver com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente, mediante as trocas interpessoais. A distância entre os dois níveis corresponde à zona de desenvolvimento proximal, definida como:

A zona de desenvolvimento proximal [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 2002, p.112).

O autor enfatiza a importância da zona de desenvolvimento proximal ao considerar que esta pode determinar a “dinâmica do desenvolvimento”, pois aquilo que a criança realiza com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente poderá realizar sozinha depois. Portanto, o autor credita à aprendizagem o papel de promotora do desenvolvimento:

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (VYGOTSKY, 1988, p.115).



Assim, na teoria vygotskiana destacam-se dois aspectos particularmente interessantes para a compreensão do desenvolvimento em interação: o processo de internalização e a zona de desenvolvimento proximal.

Na interação entre iguais, situação própria da aprendizagem em cooperação, encontram-se presentes momentos de regulação interpsicológica, que ocorrem durante as trocas com os colegas, e momentos de auto-regulação, quando o aluno é solicitado a agir por si só, mediante seus próprios processos mentais. Neste ponto, a linguagem (externa e interna) é concebida como mediadora do processo de desenvolvimento, na medida em que o aluno é motivado a comunicar seu ponto de vista em um momento e, em outro, é constantemente solicitado a rever o seu pensamento, concordando ou confrontando seu modo de pensar.

Quando ocorrem estas trocas, conforme indicam os neopiagetianos, é altamente desejável o surgimento dos conflitos sociocognitivos, pois a **dimensão conflitual** em nível *optimum* propicia um ambiente rico para a promoção do desenvolvimento cognitivo, conforme retomado na citação de Perret-Clermont, 1978, p.299): “o conflito sociocognitivo se revelaria tanto mais apto a engendrar uma evolução do sujeito quanto mais “saliente” viesse a ser aos seus olhos”.

Ao comparar a afirmação de Clermont sobre o conflito sociocognitivo e a concepção de Vygotsky sobre a aprendizagem, cuja característica essencial “... é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros (...)”, pode-se arriscar a considerar que os conflitos cognitivos estão sempre presentes no desenvolvimento, pois, quando o aluno permanece na zona de desenvolvimento real, ocorre somente concordância, quando realiza o que já sabe. No entanto, quando lhe é apresentado um aspecto novo, e, portanto, “conflitual”, desde que em um nível acessível ao aluno, ou seja, próximo da zona de desenvolvimento real, o aluno é incentivado a “acionar processos internos de desenvolvimento”, evoluindo em direção ao nível de desenvolvimento potencial.

Em ambientes de interação social organizados de forma cooperativa, as trocas ocorrem naturalmente, cabendo ao professor considerar o valor da noção da zona de desenvolvimento proximal e do conflito sociocognitivo nos encaminhamentos pedagógicos, ao introduzir situações-problema desafiadoras, que

promovam a interação entre os alunos, possibilitando a verbalização e a autorregulação do pensamento. Portanto, as duas teorias contribuem para a compreensão do desenvolvimento em interação social, notadamente em ambientes cooperativos, conforme necessariamente aprofundado a seguir.

## 2. 5 APRENDIZAGEM COOPERATIVA

Há um tipo particular de interação social denominado cooperação, cada vez mais presente em propostas pedagógicas do ensino superior, em diversos cursos, como de Medicina, Administração e Direito, entre outros, e, principalmente, em cursos de pós-graduação. Tais propostas consideram a cooperação como a base para o desenvolvimento da personalidade e da própria inteligência (MONTEIRO, 2003).

Os irmãos David e Roger Johnson, pesquisadores da *University of Minnesota* (USA), fundaram o Centro de Aprendizagem Cooperativa onde organizam uma biblioteca especializada, com arquivo de todas as pesquisas sobre aprendizagem cooperativa, desde 1960 (JOHNSON; JOHNSON, 2000).

Os autores encontraram mais de 305 estudos comparados sobre a eficácia das aprendizagens cooperativa, competitiva e individualista, em faculdades e em outros meios adultos. Segundo essa meta-análise<sup>33</sup>, constataram que a primeira pesquisa foi efetuada em 1924 e que 68% dos estudos foram realizados a partir de 1970. Antes deste ano, segundo os irmãos Johnson (1998b), os estudos foram realizados em laboratório ou em faculdades, com alunos universitários. Depois de 1970, surgiu o interesse em estudar a interação entre crianças para saber se os benefícios da aprendizagem cooperativa já demonstrados entre universitários, também poderiam ser obtidos com crianças em idade escolar. A partir de 1990, voltou o interesse pela aprendizagem cooperativa nas faculdades. O interesse pelo estudo da interação social envolvendo crianças e adolescentes norteou as

---

<sup>33</sup> Meta-análise refere-se ao estudo comparado dos resultados de diversas pesquisas motivadas pela mesma problemática, com vista a verificar se os resultados não foram devido ao acaso.

pesquisas de Doise e Mugny, (1981) e Perret-Clermont (1978), conforme já abordado.

Em trabalho recente de revisão sobre a aprendizagem cooperativa e grupos produtivos, Cohen, citada por Monteiro (2003), define a aprendizagem cooperativa de forma ampla, envolvendo aspectos sociológicos e psicológicos. Considera a ação conjunta dos estudantes, em pequenos grupos, que possibilitem a cada membro participar de trabalho coletivo com tarefas claramente definidas.

Ao contrário da aparente obviedade, a definição de aprendizagem cooperativa requer atenção. Alguns autores fazem distinção entre aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa. Para Johnson e Johnson, (1998b, p.92) a aprendizagem colaborativa “ocorre como efeito da comunidade onde os alunos trabalham juntos, em grupos não-estruturados e criam sua própria situação de aprendizado”. Já a aprendizagem cooperativa requer situações estruturadas de aprendizagem, sendo considerada como o “coração do aprendizado baseado em problemas” (p.92).

Portanto, em situações de aprendizagem cooperativa, o professor terá importante papel na estruturação do grupo e organização das tarefas.

A aprendizagem cooperativa difere do trabalho em grupo, muitas vezes resultante de nova disposição das carteiras e simples divisão de tarefas. Para Slavin (1980)<sup>34</sup>, citado por MARTÍN (1995, p.42), a aprendizagem cooperativa poderá ser organizada com base em três elementos, assim denominados: “estrutura da atividade”, “estrutura da recompensa” e “estrutura da autoridade”.

Quanto à estrutura de atividade, Slavin indica que pode ser variada: ouvir o professor, discussão em grupos e trabalho individual. O tipo de agrupamento deve favorecer a interação. Quanto à estrutura de recompensa (*reward structure*), pode variar entre notas, frequência, reconhecimento do professor ou outras recompensas tangíveis, mas destaca como o “fator mais importante dentro destes elementos a estrutura de recompensa interpessoal, que se refere às conseqüências que tem para um aluno o comportamento ou rendimento de seus colegas” As atividades de aprendizagem organizadas de forma cooperativa, devem unir os alunos de forma que cada um sinta que o êxito pessoal é benéfico para os demais membros na

---

<sup>34</sup> SLAVIN, R. *Classroom reward structure: analytical and practical review. Review of Educational Research*, v.50, 1980.

consecução do objetivo comum. Quanto á estrutura de autoridade, em grupos cooperativos os alunos tem mais autonomia para desenvolver as atividades, de modo que muitas vezes um colega mais experiente assume o papel de tutor (SLAVIN *apud* MARTÍN, 1980, p. 41).

Assim, a metodologia da aprendizagem cooperativa prevê a atuação específica do professor tanto na organização como no acompanhamento das atividades, conforme também consideram os irmãos Johnson (1980b).

Em aulas de faculdade, os irmãos Johnson reconhecem, basicamente, três formas de organização de grupos de aprendizagem cooperativa: formal, informal e grupos em base cooperativa, que se distinguem quanto à duração, objetivo e planejamento.

Os grupos de aprendizagem cooperativa formal, segundo os autores, caracterizam-se por durarem várias semanas, até a conclusão da tarefa. São constituídos por estudantes que trabalham juntos na busca da consecução de metas compartilhadas. Qualquer temática pode ser objeto de estudo em grupo cooperativo formal, tais como textos para leituras, relatórios, experimentos e projetos. Demanda do professor, procedimentos de planejamento e estruturação da atividade de aprendizagem, que envolvem, desde a divisão dos grupos e papéis dos alunos, definição das tarefas, materiais, critérios para a adequação dos resultados, passando pelo acompanhamento e assistência aos grupos, até a verificação cuidadosa da aprendizagem de cada aluno e *feedback* dos resultados. Por fim, os estudantes analisam a ação do grupo e os resultados alcançados no sentido de aperfeiçoar as habilidades de estudo em grupo cooperativo.

Já os grupos de aprendizagem cooperativa informal são temporários, com duração de poucos minutos, empregados durante conferências ou aulas expositivas. Têm como objetivo provocar a discussão dos estudantes, geralmente aos pares, focando a atenção sobre a temática estudada. Podem ser organizados no início ou ao término das aulas, para introdução de um assunto ou verificação da compreensão dos alunos, encerrando a sessão.

Por fim, os autores definem os grupos de base cooperativa como grupos de aprendizagem cooperativa de longa duração (pelo menos um semestre), cujos membros fixos reúnem-se com o propósito de fornecer apoio uns aos outros para o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Entretanto, destaca Johnson, o simples fato de se juntar os alunos em grupos pode não promover a cooperação, mas a formação de pseudogrupos, onde os membros acabam por competir entre si, ou grupos tradicionais de aprendizagem, com ênfase nos esforços individuais.

No intuito de ampliar a compreensão sobre a definição de aprendizagem cooperativa, torna-se necessário aprofundar o estudo sobre a Teoria da Interdependência Social, cujos fundamentos fornecem aos educadores subsídios para a compreensão dos procedimentos e resultados advindos de grupos cooperativos pesquisados.

### 2.5.1 Teoria da Interdependência Social

Os estudos dos irmãos Johnson (1998a) sobre a interdependência social baseiam-se nos pensamentos de Kurt Koffka (um dos fundadores da Escola Gestáltica de Psicologia), que reconheceu a condição dinâmica dos grupos e a existência da interdependência dos seus membros. Kurt Lewin, na década de 20, constata que a essência da interdependência dos membros de um grupo reside na existência de objetivos comuns. Por volta de 1940, Morton Deutsch, aluno de Lewin, formula a teoria da interdependência social ao observar que a interdependência entre os integrantes de um grupo pode ser positiva (cooperação), negativa (competição) ou não existente (esforços individuais).

Em 1980, os irmãos Johnson publicaram uma formulação mais abrangente da teoria, cuja premissa básica compreende: “o modo como a interdependência social é estruturada determina o modo como os indivíduos interagem, que por sua vez, determina os resultados” (JOHNSON; JOHNSON, 1998a).

Assim, a **interdependência social** ocorre quando há uma meta comum entre os componentes de um grupo e quando o resultado atingido por um afeta o resultado do outro. Difere da **dependência social** resultante da influência de uma pessoa sobre a outra e não vice-versa. Contrapõe-se à **independência social**, que ocorre quando o resultado de um não interfere nos resultados dos demais.

Portanto, para os autores existem dois tipos de interdependência social: cooperativo e competitivo. Consideram que a ausência de interdependência social e dependência social resultam nos esforços individuais.

Tal constatação levou os pesquisadores a direcionar o foco das pesquisas para o tipo de organização social das atividades de aprendizagem que garanta as condições interativas favoráveis ao desenvolvimento educacional.

Conforme o tipo de organização social, ocorrerão ações entre os membros do grupo de modo a promover o sucesso do outro, ou, pelo contrário, de modo a obstruir o sucesso do outro, ou, ainda, de modo a não provocar efeito algum sobre o outro.

Basicamente, a organização social corresponde a três tipos de estrutura, conforme formulações prévias de Lewin (1935), Deutsch (1949) e Johnson (1981a), citados por Johnson (1998b): cooperativa, competitiva e individualista.

Em uma estrutura **cooperativa** os objetivos estão estreitamente vinculados entre as ações dos componentes do grupo, unidos ao redor de metas comuns, de modo que cada um percebe que pode alcançar sua meta de aprendizagem se, e unicamente se, todos os membros de seu grupo também alcançarem suas metas. Assim, os membros do grupo estão positivamente relacionados na busca de resultados que sejam benéficos àqueles vinculados cooperativamente.

Em uma estrutura **competitiva**, apesar de os objetivos também estarem relacionados, ao sucesso de um estudante, pressupõe o fracasso do outro. Os estudantes trabalham uns contra os outros, caracterizando uma interdependência negativa. Assim, cada estudante busca um resultado pessoalmente benéfico, mas prejudicial para todos os demais.

Por último, na estrutura **individualista**, os estudantes perseguem os objetivos individualmente, não havendo qualquer relação entre os desempenhos dos participantes. Assim, cada indivíduo procura resultados pessoalmente benéficos, sem que haja interferência com os resultados dos demais.

Cada forma de estrutura pode atender a critérios diferentes de interdependência. Além do critério referente à consecução da tarefa a realizar ou objetivos a serem atingidos, conforme a perspectiva da teoria de campo de Kurt Lewin, outro critério faz referência ao tipo de recompensa recebido pelos resultados atingidos (teoria da aprendizagem operante), conforme expõe Coll (1994.p.78) e abordado a seguir: a) na estrutura **cooperativa** a recompensa de cada estudante corresponde aos resultados do trabalho do grupo; b) na estrutura **competitiva**, apenas um dos estudantes recebe a recompensa máxima, enquanto os demais

recebem recompensas menores; d) na estrutura **individualista**, os estudantes são recompensados com base em seus resultados pessoais, não havendo relação com os resultados dos demais participantes.

Diversas pesquisas foram elaboradas no intuito de identificar a influência das estruturas cooperativas, competitivas e individualistas na realização dos estudantes (ver lista completa das pesquisas em Johnson; Johnson, 1998b).

Várias conclusões acerca da aprendizagem cooperativa advieram de extensa revisão efetuada por Johnson e seus colaboradores. Os resultados das pesquisas têm focado que o esforço cooperativo provoca diferentes efeitos: realização, nível de raciocínio superior, retenção, motivação para a realização, motivação intrínseca, transferência de aprendizagem, amor próprio, competências sociais, saúde psicológica, entre muitos outros. Segundo Johnson e Johnson (1998b), os efeitos das pesquisas, notadamente, voltam-se para três amplas categorias: esforço para atingir as metas, relacionamento interpessoal positivo e saúde psicológica. Os autores constataram que os esforços cooperativos, em comparação com as estruturas competitivas ou individualistas tendem a potencializar esses resultados, especialmente quando atendidas determinadas situações facilitadoras, destacadas a seguir.

### 2.5.2 Elementos Essenciais da Cooperação

Segundo o estudo dos irmãos Johnson (1998a), (1998b), os esforços cooperativos serão mais produtivos do que os competitivos e os individuais na medida em que ocorrerem cinco condições favoráveis: a) interdependência positiva; b) promoção da interação; c) responsabilidade individual; d) habilidades de relacionamento interpessoal; e, e) processamento do grupo. Para os autores, todos os relacionamentos cooperativos saudáveis (tutoria de colega, aprendizagem em grupo, trabalho em grupo de adultos, família, etc.) têm esses cinco elementos básicos, que definem um relacionamento cooperativo, conforme explicitado a seguir:

#### a) Interdependência positiva:

Em situações de aprendizagem cooperativa, os estudantes devem compreender que têm duas responsabilidades essenciais: 1) maximizar a

produtividade própria; 2) maximizar a produtividade de todos os membros do grupo. Conforme a Teoria da Interdependência Social, essas duas responsabilidades correspondem à interdependência positiva que promovem a cooperação.

Segundo os precursores da teoria, a interdependência positiva ocorre quando os estudantes percebem que: 1) os esforços de cada membro são indispensáveis para o sucesso do grupo; 2) cada membro do grupo tem uma contribuição única para o esforço cooperativo, seja devido a recursos e/ou papéis e responsabilidades da tarefa.

Portanto, para os autores, existem duas principais categorias de interdependência: interdependência dos resultados (metas e recompensa) e interdependência dos meios (recursos, papéis e tarefa).

Para os irmãos Johnson (1998a), (1998b), na organização da interdependência positiva, destaca-se a atuação do professor, cuja mediação será decisiva para garantir a cooperação:

- Interdependência Positiva da Meta: Os estudantes percebem que podem alcançar suas metas de aprendizagem se, e somente se, todos os membros do grupo também atingirem as suas metas. O professor deve deixar claro aos alunos a meta comum, possibilitando que os alunos acompanhem uns aos outros sobre a compreensão e o desenvolvimento da tarefa.
- Interdependência Positiva de Recompensa: Cada membro do grupo recebe a recompensa quando o grupo alcança a meta. O professor pode pedir auxílio aos alunos para a classificação da produção do grupo e, no caso de melhora dos resultados ou caso todos tenham atendido aos critérios, promover uma recompensa em forma de pontos. Assim, o sucesso do grupo é reconhecido e a celebração dos esforços de todos garante a qualidade da cooperação.
- Interdependência Positiva de Recursos: Cada membro do grupo tem somente parte dos recursos (informações, materiais) para a consecução da tarefa. O professor deve coordenar os esforços individuais, de modo a solicitar contribuições específicas a cada membro, que, combinadas, levam ao cumprimento da tarefa do grupo.



- Interdependência Positiva de Papéis: Cada membro do grupo recebe um papel complementar e interligado que corresponde às responsabilidades necessárias ao grupo para cumprir a tarefa. O professor cria papéis, tais como: leitor, registrador, verificador, questionador, cronometrista, inquiridor crítico, sintetizador, entusiasmador, etc. Segundo os irmãos Johnson, os papéis são fundamentais para a aprendizagem em cooperação. Destacam o papel do verificador, que questiona periodicamente os membros do grupo sobre a compreensão de cada um, auxiliando o professor no acompanhamento individual dos alunos.
- Interdependência Positiva de Tarefa: Ocorre quando é criada uma divisão de tarefas, de forma complementar e distribuída entre os membros do grupo.
- Interdependência Positiva de Identidade: Ocorre quando o grupo estabelece uma identidade mútua através de um nome, lema, bandeira ou canção.
- Interdependência Positiva de Ameaça Exterior: Ocorre quando o grupo é colocado em competição com outro grupo ou ameaça externa.
- Interdependência Positiva de Fantasia: Ocorre quando a tarefa exige que os membros imaginem uma situação hipotética.

Os resultados das inúmeras pesquisas sobre a interdependência positiva (JOHNSON; JOHNSON,1998a) atestam que a interação entre estudantes não produz a realização superior a menos que a interdependência positiva esteja claramente estruturada. Destaca que a combinação da Interdependência Positiva de Meta e de Recompensa aumenta a realização. Já a Interdependência Positiva de Recurso aumenta a realização somente quando está presente a Interdependência de Meta.

b) Promoção da interação (face a face)

O segundo elemento essencial à aprendizagem cooperativa é complementar ao primeiro, pois a interdependência positiva promove a interação face a face.

Conforme a concepção dos irmãos Johnson (1998a), a interação face a face ocorre quando os membros do grupo são encorajados a despendar esforços para o cumprimento das metas do grupo. Assim, a interação face a face se estabelece quando os estudantes: a) contam com a ajuda do outro; b) trocam

informações e materiais; c) fornecem *feedback* uns aos outros para melhorar o desempenho; d) desafiam uns aos outros para discernir, tirar conclusões e resolver problemas; e) defendem maior esforço para o atingimento das metas do grupo; f) influenciam uns aos outros para o cumprimento das metas; g) sentem confiança no percurso do grupo; h) motivam-se para o benefício mútuo; i) sentem menos ansiedade e estresse.

#### c) Responsabilidade individual

O terceiro elemento essencial da aprendizagem cooperativa é a responsabilidade individual de cada membro do grupo na consecução das metas comuns, seja completando parte da tarefa, facilitando o trabalho dos outros membros do grupo ou minimamente atrapalhando seus esforços dos demais.

Os estudos sobre essa variável indicam que os membros do grupo tendem a diminuir suas contribuições quando é difícil identificar as contribuições individuais, quando há esforços redundantes, quando há falta de coesão do grupo e quando não há responsabilidade com os resultados finais. Tais condições levam os alunos a considerarem o trabalho em grupo como um encontro social (WILLIAM; HARKINS; LATANE, 1981, *apud* JOHNSON e JOHNSON, 1998a).

A responsabilidade individual é a chave -- garantem os resultados das pesquisas -- para assegurar que cada membro do grupo se sinta fortalecido ao participar da aprendizagem cooperativa. O propósito da aprendizagem cooperativa é tornar cada membro do grupo mais forte nos seus direitos para melhor atuar em sociedade.

Cabe ao professor a tarefa de estruturar a responsabilidade de avaliar o quanto cada membro está contribuindo para as metas do grupo e fornecer *feedback* individual e grupal. Os autores propõem alguns caminhos para o professor garantir a responsabilização individual: a) organizar grupos de tamanho pequeno; b) aplicar testes individuais; c) solicitar que um aluno, aleatoriamente, apresente seu trabalho ao grupo; d) atribuir o papel de verificador a um dos membros, para que os alunos expliquem o raciocínio que empregam; e) promover explicações simultâneas de modo que cada aluno explique a outro como compreendeu o assunto.

Os autores sugerem que o professor trabalhe o grupo em dois momentos: primeiro os alunos aprendem o conhecimento, habilidades, estratégias ou procedimentos em grupo cooperativo; depois, os estudantes aplicam esses

conhecimentos e habilidades na realização de tarefa individual para demonstrar seu domínio pessoal. Assim, os estudantes aprendem juntos e depois realizam o trabalho individualmente.

d) Emprego de habilidades de relacionamento interpessoal

O quarto elemento essencial à aprendizagem cooperativa compreende a aplicação adequada de habilidades interpessoais. Para Johnson e Johnson (1994), em pesquisa sobre o desenvolvimento de habilidades interpessoais, os membros do grupo devem ser sensibilizados para a aplicação de habilidades entre os colegas, tais como: elogiar, controlar-se, pedir informações, dar informações, pedir ajuda e dar ajuda. Assim, segundo os autores, para coordenar os esforços em direção a metas comuns, os estudantes devem: a) confiar uns nos outros; b) comunicar-se sem ambigüidades; c) buscar resolver conflitos construtivamente.

Lew e Mesch (1986), citados por Johnson e Johnson (1994), investigou o impacto de recompensas para alunos que aplicavam habilidades sociais, previamente treinadas. Os resultados indicaram que a aplicação de habilidades sociais combinadas com a interdependência positiva causou altos níveis de realização nos estudantes.

e) Processamento do grupo

O quinto elemento essencial no funcionamento de grupos cooperativos, refere-se à reflexão dos estudantes sobre suas ações enquanto grupo, definindo aquelas que têm prejudicado e aquelas que têm contribuído para o sucesso das sessões. O processamento do grupo contribui para melhorar a eficácia de cada estudante. Além disso, segundo Johnson e Johnson (1994), o processamento de grupo pode contribuir para: a) permitir ao grupo focar e manter bons relacionamentos; b) facilitar a aprendizagem de habilidades cooperativas; c) assegurar *feedback* aos membros; d) assegurar que os estudantes empreguem a metacognição e a auto-avaliação sobre o nível de conhecimento; e) oportunizar momento para o grupo celebrar seus ganhos e sucessos.

Os autores apresentam a possibilidade de dois níveis de processamento do grupo: restrito ao pequeno grupo e abrangendo o total de alunos. Na oportunidade, as observações do professor sobre os encaminhamentos nos pequenos grupos são socializadas, buscando mover os alunos em direção ao aperfeiçoamento das habilidades de cooperação. Salientam a importância de haver espaço na

programação do professor para a atividade de processamento do grupo, sendo fundamental para o sucesso da aprendizagem cooperativa.

### 2.5.3 Aprendizagem Cooperativa: Resultados de Pesquisas

Os resultados das pesquisas que comparam a relativa eficácia das aprendizagens cooperativa, competitiva e individualista, foram organizados em três categorias (JOHNSON; JOHNSON, 1998a, 1998b): esforço para alcançar as metas; relacionamento interpessoal positivo e saúde psicológica.

a) *Esforço para alcançar as metas*: Em comparação com a aprendizagem cooperativa ou individualista, a aprendizagem cooperativa, além de promover um estudo de alta qualidade, desenvolve o raciocínio no plano superior presente na criação de novas idéias e resolução de problemas. Os alunos em grupos cooperativos sentem: motivação intrínseca; boa vontade em resolver problemas complexos; e incentivo para promover benefícios mútuos. Apresentam também um nível ótimo de transferência do aprendido para outras situações. Outros efeitos se referem ao pensamento criativo e à geração de novas idéias, estratégias e soluções, somente possíveis em interação. Assim, os dados das pesquisas indicam o emprego da aprendizagem cooperativa para o aprendizado de tarefas ou conceitos complexos, onde o domínio e a retenção sejam necessários, para resolução de problemas, e quando há divergências de procedimentos ou necessidade de novas soluções. Também é indicado para maximizar a qualidade dos desempenhos e desenvolver o raciocínio estratégico e crítico dos estudantes.

b) *Relacionamento interpessoal positivo*: As pesquisas comprovam que os alunos, ao trabalhar cooperativamente, criam relacionamentos positivos, desenvolvendo sentimentos de simpatia (JOHNSON; JOHNSON, 1998a). Os grupos heterogêneos promovem o desenvolvimento de aceitação e da percepção do outro. A interação ocorre quando situações de conflito são superadas, como a comunicação inexata, egocentrismo, resistências, monopolizações, esteriótipos, amor próprio baixo, fracasso, antipatias e

outros. Ao tratar os conflitos construtivamente, os alunos podem superá-los com a ajuda do grupo, pois, esse sentimento de ajudar o outro, presente nos grupos cooperativos, promove o vínculo ao grupo e a decorrente saúde psicológica.

- c) *Saúde psicológica*: Ao revisar as pesquisas Johnson e Johnson (1998a), descobriram que a cooperação está altamente relacionada com a saúde psicológica e que atitudes individualistas e competitivas parecem relacionar-se tanto com índices de saúde como de patologia. Um aspecto destacado pelo pesquisador refere-se à auto-estima, altamente promovida por estruturas de aprendizagem cooperativa, pois os estudantes ao interagirem ajudam uns aos outros e aceitam as diferenças individuais. Se em estruturas competitivas, tem valor quem ganha, em situação de cooperação todos têm o seu valor, pois todos são aceitos como são, como uma pessoa a contribuir.

Portanto, a validade da aprendizagem cooperativa está respaldada por inúmeros estudos e pesquisas, bem como pelas vertentes teóricas já analisadas. Torna-se necessário porém, ressaltar o papel do professor na estruturação das atividades de aprendizagem cooperativa. Como visto, o simples fato de reunir alunos para discussão de um assunto pode não promover a cooperação e, por conseguinte, pode não contribuir para a realização dos alunos, o desenvolvimento de relacionamentos positivos e tampouco promover o ajustamento psicológico e social desejado. Nesse contexto, o professor deve estar preparado para estruturar as atividades de modo cooperativo, adaptar as cinco condições para a aprendizagem cooperativa de acordo com as circunstâncias e necessidades dos alunos e, principalmente, deve estar capacitado para intervir na condução dos grupos buscando seu aperfeiçoamento.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme dito anteriormente, a pesquisa efetuada teve como propósito documentar a concepção dos alunos submetidos à metodologia de aprendizagem em grupo, empregada em aulas de Prática Processual Civil e Criminal, de curso ofertado para graduados em Direito, interessados em conhecer aspectos da função do Juiz de Direito.

Buscou-se identificar as condições que favorecem ou limitam a aprendizagem em grupos, na perspectiva dos próprios alunos.

Conforme investigações efetuadas anteriormente, junto a alunos da instituição de ensino pesquisada, Garani (2000), as aulas práticas receberam destaque como o “ponto alto” do curso ofertado. Tal constatação reveste a metodologia das aulas práticas de interesse singular, o que sugere a adoção da técnica do estudo de caso para o desenvolvimento da pesquisa ora apresentada.

Além de atender ao aspecto da singularidade, a técnica do estudo de caso mostra-se adequada para a pesquisa, pois interessa especialmente conhecer o **processo** das aulas práticas, no próprio local em que se desenvolvem, tal qual proposta pela instituição, visando à descoberta dos aspectos promotores da aprendizagem, do ponto de vista dos alunos que passaram pelo processo, conforme aponta André (1998) sobre as características fundamentais da técnica do estudo de caso para o desenvolvimento da pesquisa científica.

#### 3.1 CAMPO DE ESTUDO

A pesquisa foi realizada junto a alunos da Escola da Magistratura do Paraná, instituição voltada para cursos de aperfeiçoamento na área jurídica, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências para a atuação junto a júris e audiências, com ênfase na atuação do Juiz de Direito. O público alvo são bacharéis em Direito e advogados que pretendem participar de concurso para a magistratura e/ou aperfeiçoamento profissional. Os professores são Juizes de Direito, Promotores de Justiça, Advogados e Procuradores, atuantes ou aposentados.

Entre os cursos ofertados destaca-se o Curso de Preparação à Magistratura, que apresenta o conteúdo dividido em disciplinas, de modo semelhante ao curso de graduação, porém com enfoque compactado, pois o curso tem a duração de dois semestres. Basicamente, o programa é organizado em aulas expositivas para as disciplinas teóricas e aulas em pequenos grupos para as disciplinas de prática processual.

A pesquisa efetuada voltou-se especificamente para as atividades desenvolvidas e relações estabelecidas entre alunos e professores nas aulas de Prática Processual, realizadas em pequenos grupos, sob a orientação de um Juiz de Direito.

### 3.2 SELEÇÃO DOS SUJEITOS – CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS

O universo desta pesquisa é formado pelos alunos graduados no curso de Direito, matriculados no Curso de Preparação à Magistratura de 2003, da Escola da Magistratura do Paraná, Núcleo de Curitiba.

Os sujeitos da pesquisa compreendem os 11 alunos<sup>35</sup> componentes de um dos grupos de prática, já constituído e escolhido aleatoriamente. O estudo de todos os membros de um mesmo grupo veio ao encontro da necessidade de se identificar aspectos da heterogeneidade do grupo e a concepção de vários alunos sobre a mesma dinâmica do grupo.

A definição por ouvir os alunos justifica-se pela necessidade de se buscar dados da vivência destes alunos nas atividades relacionadas às práticas, antes, durante e após as aulas, de modo a melhor compreensão do papel das aulas práticas na formação profissional e pessoal destes alunos.

A coleta dos dados ocorreu durante o segundo semestre de 2003, quando o grupo pesquisado já havia mantido contato com pelo menos quatro professores da Prática Processual Civil e quatro da Prática Processual Criminal. A suposta diversidade presente na mediação de oito professores orientadores buscou garantir aos sujeitos pesquisados uma maior possibilidade de análise dos efeitos da

---

<sup>35</sup> O grupo escolhido tinha onze sujeitos, sendo que todos responderam ao questionário e dez participaram da entrevista.

mediação pedagógica<sup>36</sup> do professor-orientador sobre a aprendizagem, e por conseguinte, forneceu condições para a identificação das características de mediação mais eficientes.

A pesquisa junto ao grupo da manhã veio ao encontro da maior disponibilidade de tempo dos alunos em participar das entrevistas, e somente um grupo fez parte da pesquisa devido à necessidade de aprofundar a investigação na concepção de cada sujeito em particular, o que redundou no aproveitamento total do tempo disponível para a consecução da pesquisa.

### 3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados em três etapas, no intuito de atender aos objetivos da pesquisa, quais sejam:

#### ETAPA I - Análise Documental:

Esta fase inicial foi efetuada com o propósito de identificar a proposta pedagógica da EMAP quanto à estrutura dos grupos, programas, materiais e encaminhamentos metodológicos indicados para as aulas de Prática Processual Civil e Criminal, segundo os seguintes critérios de seleção dos documentos: textos oficiais, como o regimento do curso atual e orientações destinadas aos alunos e professores.

Buscou-se, na análise dos registros escritos, identificar as referências sobre a interação aluno-aluno e aluno-professor, previstas nos encaminhamentos das aulas práticas.

#### ETAPA II - Questionário com Perguntas Abertas e Semi-abertas:

Esta etapa teve como objetivo caracterizar aspectos de heterogeneidade do grupo pesquisado, assim como situar as aulas práticas entre as demais atividades ofertadas pela EMAP, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa. Na oportunidade, os

---

<sup>36</sup> Por mediação pedagógica entende-se o comportamento do professor para a organização do processo de ensino-aprendizagem e os encaminhamentos dados em sala-de-aula. Ver capítulo sobre Concepção Dialógica e Reflexiva na Formação Profissional.



sujeitos dos grupos selecionados para a pesquisa foram convidados a responder a um questionário, sem identificação do sujeito, composto de perguntas fechadas e semi-abertas, em momento especialmente reservado para o seu preenchimento, em sala de aula, na presença do pesquisador.

O questionário organizado para esta etapa consta do Apêndice 1 e buscou identificar os seguintes aspectos, do grupo:

- a) características pessoais dos alunos (idade, sexo, estado civil, filhos);
- b) formação profissional (faculdade, ano de conclusão da graduação);
- c) experiência profissional (tempo, área, local);
- d) motivos da opção pela EMAP (concurso ou aperfeiçoamento);
- e) disciplinas teóricas com maior dificuldade e facilidade sentida pelos alunos;
- f) aspectos das aulas práticas (estudo em casa, postura do aluno nas discussões, características do grupo);
- g) organização social do grupo. (cooperativo, competitivo ou individualista).

#### ETAPA III - Entrevista em Profundidade, com Roteiro Semi-estruturado:

Para aprofundar os dados levantados na etapa II, os sujeitos da pesquisa foram ouvidos em uma segunda oportunidade, por meio de entrevista, individualmente.

Na ocasião, todos os sujeitos foram convidados a participar de entrevista semi-estruturada com o pesquisador, que se guiou por um roteiro, apresentado no Apêndice 2. Objetivou-se aprofundar as questões previamente investigadas, buscando ampliar a compreensão sobre a concepção dos sujeitos pesquisados, nos seguintes aspectos:

- a) experiência profissional anterior na área jurídica e o aproveitamento das aulas práticas;
- b) a importância do estudo de casos reais já julgados;
- c) sobre o processo interativo aluno-aluno estabelecido nas práticas (padrões de interação, atividades previstas para interação, atividades individuais, relevância das trocas entre os alunos);
- d) sobre os processos interativos aluno-professor e implicações decorrentes do rodízio de professores nos grupos;

- e) sobre a mediação pedagógica do professor-orientador para as atividades desenvolvidas nas práticas;
- f) objetivos das aulas práticas;
- g) sobre os resultados obtidos pelos alunos que participaram dos grupos de prática;
- h) aspectos que precisam melhorar nas práticas, segundo os próprios alunos.

A opção pelo roteiro semi-estruturado mostrou-se mais adequado, tendo em vista os objetivos da investigação e os sujeitos pesquisados. Por meio de um instrumento flexível, permitiu-se ao sujeito a expressão de sua concepção, sem direcionamentos exagerados que pudessem restringir os depoimentos.

As questões propostas no roteiro semi-estruturado serviram como estímulos para o fluxo normal de informações, conforme destaca Richardson (1999) sobre os cuidados ao se conduzir uma entrevista, pois foram elaboradas com vistas a uma seqüência lógica e psicológica, de forma que os assuntos mais simples e menos comprometedores foram solicitados no início da entrevista e os temas mais complexos foram aprofundados na medida em que houve um maior envolvimento pessoal do entrevistado.

Buscou-se estabelecer um clima de confiança entre entrevistado e pesquisador. Para tanto, os objetivos da pesquisa foram apresentados e o sigilo das informações garantido, em relação aos informantes.

Com duração média de 30 minutos para cada entrevista, os depoimentos colhidos foram gravados em áudio, mediante permissão verbal do entrevistado. No decorrer da entrevista, outros elementos foram observados e anotados, tais como: gestos, expressões, hesitações e outras comunicações não-verbais que pudessem contribuir para uma maior compreensão da concepção do aluno sobre as questões investigadas.

Os depoimentos foram transcritos, codificados e acrescidos das anotações realizadas durante as entrevistas, o mais próximo de sua realização, sem, no entanto, ocorrer a interrupção das demais entrevistas.

Considerando que a pesquisa visou investigar a relação dos sujeitos em contexto próprio do grupo, cujo grau de entrosamento e experiências comuns são elementos relevantes, evidenciou-se a necessidade de se ouvir os sujeitos em

momentos próximos, porém individualmente, o que ocorreu conforme o planejado. Apenas um dos sujeitos que respondeu ao questionário não compareceu à entrevista e não justificou a ausência.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados no questionário estruturado foram tabulados e representados em tabelas estatísticas, o que possibilitou a identificação da frequência das respostas e melhor visualização dos resultados.

Os dados qualitativos levantados, tanto nas perguntas semi-abertas do questionário como nas respostas colhidas na entrevista, foram agrupados em categorias que caracterizam a concepção dos alunos pesquisados sobre a metodologia das aulas práticas vivenciadas. Portanto, os discursos dos alunos foram submetidos à análise temática, considerada forma mais rápida e eficaz, que “(...) consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira” (RICHARDSON, 1999, p. 243).

Para facilitar o processo de análise, algumas categorias foram estabelecidas *a priori* e classificadas em principais e secundárias, atendendo à necessidade de se identificar um tema e suas especificidades. Assim, com base na fundamentação teórica efetuada e na problemática pesquisada, os seguintes temas foram indicados *a priori*, no intuito de direcionar a análise do conteúdo dos depoimentos dos sujeitos pesquisados:

- a) organização social dos grupos: cooperação, competição ou individualização;
- b) interação social intragrupo (aluno-aluno): pontos de vista divergentes, desafios, troca, domínio (experiência prévia);
- c) mediação do professor-orientador nas práticas: intervenção que facilita a aprendizagem e intervenção de dificuldade;
- d) resultados: aspecto cognitivo e aspecto afetivo-relacional.

Entretanto, a partir da análise dos documentos e dos depoimentos, conforme exposto no capítulo sobre “Apresentação e Discussão dos Dados”, as categorias

acima elencadas sofreram modificações no intuito de apresentar o melhor recorte para o estudo da problemática proposta.

Portanto, as categorias consideradas mais representativas para a análise do problema foram as seguintes:

- a) Metodologia das aulas práticas ofertadas: finalidades; elementos constitutivos e organização social.
- b) Caracterização do grupo pesquisado: experiência prévia na área; concepção sobre o padrão de interação (cooperativo, competitivo ou individualista).
- c) Resultados das aulas práticas segundo o G1: função técnica e social do Juiz de Direito; elaboração de sentenças e condução de audiências; maior segurança pessoal; raciocínio jurídico; saber lidar com pessoas.
- d) Condições favoráveis e desfavoráveis para a aprendizagem nas aulas práticas segundo os sujeitos do G1: o caso concreto; a experiência prévia do aluno; interação aluno-aluno (interdependência positiva, trocas e ajuda mútua) e interação aluno-professor (pensamento reflexivo, dificuldades dos alunos e rodízio de professores).
- e) Mediação pedagógica preferida pelo G1.

### 3.5 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Os instrumentos de pesquisa elaborados passaram por dois planos de aplicação-piloto com alunos que não fizeram parte do grupo pesquisado, visando verificar a clareza e abrangência dos questionamentos.

Os resultados obtidos no primeiro piloto levaram à composição de um segundo questionário e roteiro, cuja elaboração considerou as limitações detectadas nos primeiros instrumentos, como questões dúbias ou redundantes. Assim, o segundo piloto foi aplicado em outro sujeito, cujos resultados foram criteriosamente analisados e comparados com os propósitos da pesquisa. Os resultados obtidos nos dois pilotos nortearam a elaboração dos instrumentos definitivos utilizados na pesquisa, conforme apresentado no Apêndice 1 – Questionário de Caracterização do Aluno e Apêndice 2- Roteiro de Entrevista.

#### 4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme exposto no capítulo sobre a metodologia da pesquisa, buscou-se a aproximação do objeto investigado de forma gradual, passando-se por três etapas de coleta de dados, que se aproximam e se complementam: análise documental, questionário com perguntas abertas e semi-abertas e entrevista em profundidade com roteiro semi-estruturado.

Como resultado das três etapas acima referidas, obteve-se importante volume de informações sobre a metodologia das aulas práticas, conforme a proposta da Instituição de Ensino, e sobre a visão do aluno referente ao próprio processo de formação, ao vivenciar as aulas práticas ofertadas pelo Curso de Preparação à Magistratura.

Tais dados foram analisados pelo pesquisador de forma abrangente, ou seja, as respostas fechadas sofreram tratamento estatístico e as respostas abertas foram submetidas ao processo de categorização, cujos aspectos considerados relevantes foram selecionados e agrupados, com o propósito de apresentar uma possível leitura do caso, pois, conforme destaca André (1998, p.56), “não se parte do pressuposto de que a reconstrução do real feita pelo pesquisador seja a única ou a correta, se aceita que os leitores possam desenvolver as suas representações do real e que essas possam ser tão significativas quanto a do pesquisador”.

Portanto, através da pesquisa efetuada, obteve-se uma possível versão do caso estudado, deixando-se em aberto para outras leituras, eventualmente proferidas pelo leitor, ao confrontar o estudo efetuado com a própria experiência vivida e os conhecimentos adquiridos.

Este capítulo apresenta os resultados obtidos em cada uma das três etapas de coleta de dados, e no relato de cada etapa reservou-se espaço para a discussão dos aspectos significativos para a melhor compreensão do problema proposto, à luz dos fundamentos teóricos indicados, e norteados pelos objetivos propostos pela pesquisa.

#### 4.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS DAS AULAS PRÁTICAS

Na primeira etapa da pesquisa, que se refere à análise documental, foram estudados documentos pertinentes ao Curso de Preparação à Magistratura, no intuito de identificar, na proposta pedagógica do referido curso: os elementos fundamentais das aulas práticas; as formas de organização do processo ensino-aprendizagem nessas aulas e as razões que justificam a adoção das aulas práticas no programa ofertado.

Deve-se destacar que a pesquisa pretende conhecer a metodologia das aulas práticas tal qual vem sendo aplicada no Curso de Preparação à Magistratura, sendo necessário, inclusive, uma breve incursão sobre as origens e evolução da metodologia proposta.

Portanto, para cumprir o primeiro objetivo da pesquisa, que se propõe a descrever a metodologia das aulas práticas com base na análise de documentos internos da Instituição, basicamente três documentos foram analisados: Regimento Interno da Escola da Magistratura do Paraná (EMAP), Regulamento das Disciplinas Práticas: Processual Civil e Penal – Anexo 1, e Programa Modular da Prática Processual – Anexo 2, cujos resultados serão abordados a seguir.

##### 4.1.1 Proposta Pedagógica da Instituição: que profissional se quer formar?

A EMAP foi criada em 17 de junho de 1983, pela Resolução nº 03/83, do Egrégio Tribunal de Justiça do Paraná, sendo dirigida pela Associação dos Magistrados do Paraná, mediante convênio celebrado em 2 de agosto de 1983.

Fundada com o propósito precípua de contribuir para a melhoria da prestação jurisdicional, abre espaço para estudos e debates, com vistas a “atualizar os magistrados em atividade, preparar bacharéis em Direito para o exercício da magistratura e o bom desempenho nas lides jurídicas e promover cursos diversos de atualização de servidores da justiça”. (REGIMENTO INTERNO DA EMAP, 2004).

Entre os cursos ofertados, destaca-se o Curso de Preparação à Magistratura, objeto de estudo desta pesquisa, com carga horária mínima de 720 horas-aula, que objetiva a preparação técnico-jurídica de bacharéis em Direito para o

exercício da magistratura em primeiro grau e o bom desempenho nas lides jurídicas, já que o acesso à carreira de magistrado ocorre, atualmente, mediante concurso público, desvinculado do curso ofertado. O currículo proposto contempla disciplinas teóricas e aulas de prática processual, conforme grade curricular constante do Anexo 3.

Desde a fundação, como consta no regulamento do então Curso de Preparação para o Ingresso na Magistratura (ALMEIDA,1985), a proposta pedagógica sempre enfatizou a formação profissional, o que se constata também na versão atual do Regimento do Curso, art 9º, § 2º, sobre a metodologia: “as aulas visarão o desenvolvimento do tirocínio jurídico<sup>37</sup> e o conhecimento prático da atividade jurisdicional” , e, ainda, conforme apregoa o parágrafo 3º do mesmo artigo:

A metodologia a ser utilizada consistirá no desenvolvimento de atividades teórico-práticas através de aulas nas quais se **estímule o concurso intelectual** do aluno, na **análise de casos** e nos **debates**, para a aplicação dos seus conhecimentos teóricos e, conseqüente afirmação do seu **potencial individual** [grifo nosso](REGIMENTO INTERNO DO CURSO, 2004, art. 9º, § 3º).

O Regimento sugere de forma clara o uso de **metodologias inovadoras**, bastante diferentes das comumente empregadas no ensino jurídico, conforme críticas proferidas por MARTÍNEZ (2002, p.17-26), no tocante ao predomínio de aulas expositivas, com transmissão de doutrinas e leituras de códigos, que mais informam o aluno e pouco acrescentam para a plena formação profissional.

Ao destacar a necessidade de vincular a teoria à prática com o emprego da **análise de casos**, o Regimento mostra que está em sintonia com a tendência mundial no ensino do Direito, como na Alemanha (ZITSCHER, p.30) onde o estudo do caso concreto ganha papel central, com destaque tanto no ensino universitário como na formação profissional.

No entanto, apenas o estudo de casos e suas possíveis soluções não satisfazem o propósito do curso, pois a EMAP vislumbra, em sua proposta pedagógica, o profissional plenamente desenvolvido em seu **potencial individual**. Portanto, segundo se pode depreender da análise do Regimento, a Instituição não se propõe a passar receitas prontas ou modelos de soluções mais comumente

---

<sup>37</sup> Por tirocínio jurídico entende-se a capacidade de raciocínio jurídico desenvolvido na análise e aplicação dos fundamentos teóricos para a resolução de casos concretos.

usados, característicos no ensino pragmático. Busca-se, em contrapartida, o desenvolvimento do “tirocínio jurídico” e o “**estímulo ao concurso intelectual do aluno**”, ao que se pressupõe o ensinar a pensar, a refletir-na-ação e sobre-a-ação (SCHÖN, 2000) de forma crítica e em sintonia com o seu tempo.

Vindo ao encontro da proposta de desenvolvimento integral, destaca-se, ainda, o reconhecimento das dimensões social e individual na construção do conhecimento quando a proposta pedagógica da Escola recomenda o emprego de **debates** na análise dos casos, do que se depreende a compreensão da influência das trocas no desenvolvimento individual, notadamente no compartilhar de experiências, tanto do professor com os alunos quanto entre os próprios alunos.

Nesse contexto, as aulas de prática processual revestem-se de importância capital para a consecução dos propósitos do curso ora analisado, com ênfase na formação, e não no acúmulo de informações, conforme concebido na proposta pedagógica analisada. Tais encaminhamentos podem contribuir para o desenvolvimento do **profissional integral**, defendido por Masetto (1998), como capaz de enfrentar a diversidade e um mundo em constante mudança.

#### 4.1.2 Elementos Constitutivos das Aulas Práticas

Para maior compreensão da metodologia das aulas práticas, buscou-se subsídios na análise do Regulamento das Disciplinas Práticas: Processual Civil e Penal – Anexo 1.

As aulas práticas, conforme descritas no Regulamento, estão organizadas com o propósito de vincular a teoria à prática de forma construtiva, cooperativa e contextualizada. Por meio de casos concretos, busca-se refletir sobre os possíveis encaminhamentos do Juiz de Direito aos autos de processos especialmente selecionados para o estudo em grupo.

A metodologia das aulas práticas guarda semelhança à empregada na aprendizagem PBL – *Problem-based Learning* – compreendido por Schmidt, 1993<sup>38</sup>, citado por Mamede (2001, p.29), como “uma abordagem para a aprendizagem e

---

<sup>38</sup> SCHMIDT HG. *Problem-based Learning: some explanatory notes*. Medial Education 1993, 27, p. 422-432.



instrução na qual os estudantes lidam com problemas em pequenos grupos sob a supervisão de um tutor<sup>39</sup>. Entretanto, na EMAP, a figura do professor é constante nas atividades do grupo de prática, diferentemente do tutor que apesar de apresentar um grau de conhecimento maior que os demais alunos, permanece em nível de igualdade com os colegas.

Assim, conforme consta no Regulamento das Disciplinas Práticas, as aulas práticas compreendem basicamente seis elementos fundamentais: o caso concreto, o estudo individual, os grupos de alunos, o professor-orientador, a avaliação do aluno e a estrutura curricular, conforme brevemente abordados a seguir.

a) Caso concreto

As aulas de prática processual são desenvolvidas tendo como base módulos processuais selecionados e montados previamente, enfocando diversos procedimentos, conforme Programa Modular de Prática Processual, elaborado para o ano todo, Anexo 2.

Cada módulo processual corresponde ao estudo de um caso concreto extraído da vida forense, já julgado, cujas ações e fatos são apresentados na mesma ordem do acontecimento real, possibilitando uma visão do todo ao aluno.

Na organização dos módulos, as decisões proferidas pelo Juiz de Direito (despachos e sentenças) são retiradas, pois elas deverão ser produzidas pelos alunos no decorrer das aulas.

b) Estudo individual

Para melhor conhecimento prévio do caso a ser abordado no módulo, deverão o orientador e os alunos receber antecipadamente o respectivo material para estudo individual.

Com base no Programa Modular da Prática Processual, Anexo 2, o aluno é orientado sobre as atividades que serão desenvolvidas na aula (denúncia, despachos, sentenças, simulação de audiência), com indicação inclusive dos artigos dos códigos correspondentes à problemática a ser estudada.

Portanto, o aluno, além de receber o módulo processual, é orientado sobre a pesquisa que deverá fazer para garantir maior aproveitamento em aula.

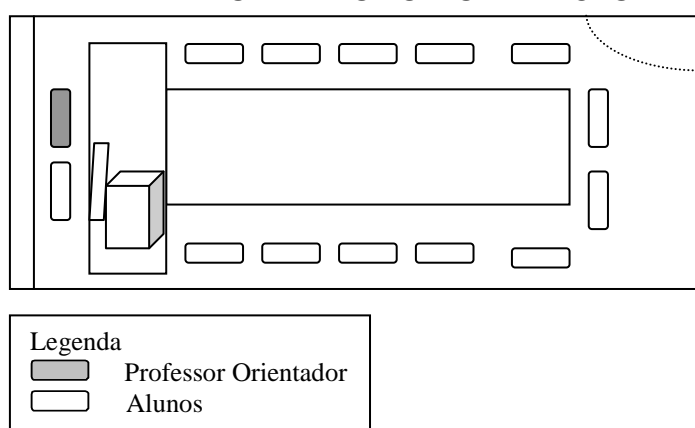
---

<sup>39</sup> O tutor pode ser representado por um aluno com maior conhecimento que os demais, conforme COLL, C. & COLOMINA, R. *Interação entre Alunos e Aprendizagem Escolar*, Porto Alegre: Artes Médicas. V. 2, 1996, p.304.

### c) Grupos de alunos

Nas aulas práticas, a turma de alunos é dividida em grupos menores. Para tanto, o espaço escolar foi adaptado, de modo a atender às disciplinas teóricas em auditório amplo e confortável, com 110 lugares, e às disciplinas de prática processual em nove salas para o estudo em pequenos grupos de até 12 alunos, equipadas com computadores e mobiliário semelhante ao das salas de audiência do sistema judiciário, conforme apresenta a Figura 2.

FIGURA 2 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS E ORIENTADOR EM SALA DAS AULAS PRÁTICAS



A composição dos grupos corresponde à seqüência da ordem alfabética, de modo que, aleatoriamente, os grupos se formam e permanecem os mesmos durante todo o aluno letivo. Cada grupo elege um representante responsável por auxiliar nas atividades desenvolvidas e comunicar as necessidades do grupo à coordenação da EMAP.

Segundo a programação anual, as nove salas de prática seguem o mesmo planejamento e estudam o mesmo módulo durante um determinado número de encontros, que varia de acordo com a complexidade de cada caso.

As atividades programadas para os grupos de prática giram, portanto, em torno do módulo selecionado à luz da doutrina jurídica e da legislação pertinente.

A presença do aluno nas práticas é indispensável, pois todas as atividades devem ser realizadas em classe, sejam em grupo ou individualmente.

Entre as atividades desenvolvidas em grupo, destaca-se a **simulação de audiência**, para a qual, os alunos são escalados em aula anterior para as diversas funções que irão desempenhar (juiz, promotor, assistente de acusação, advogados,

partes, escrivão, testemunhas, etc.) a fim de que possam preparar-se melhor, tanto no aspecto técnico-jurídico como na dramatização dos papéis.

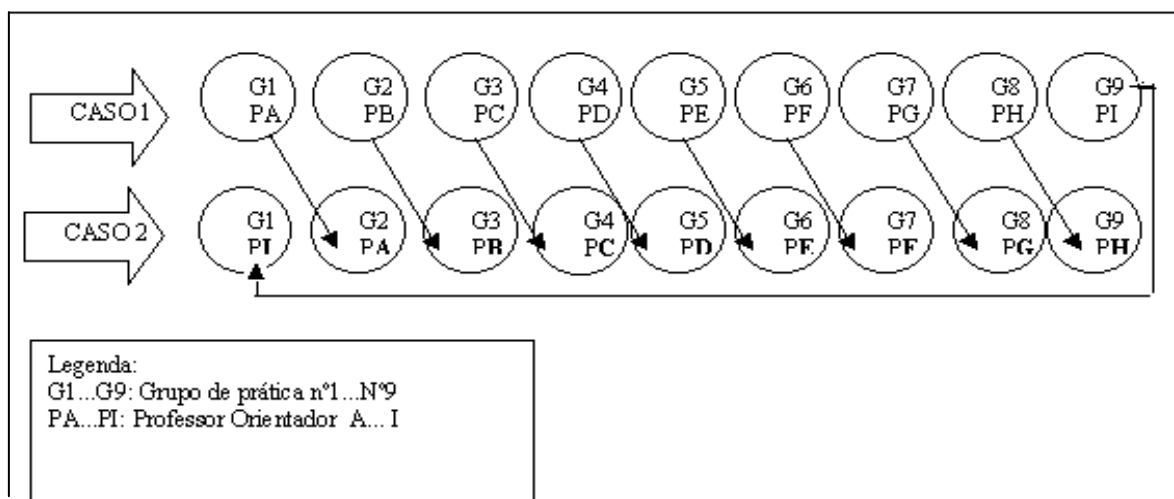
Para cada audiência os alunos alternam os papéis, o que possibilita uma formação mais abrangente e garante que todos os alunos representem as funções do juiz, pelo menos uma vez durante a disciplina.

As atividades realizadas individualmente, porém em classe, compreendem todos os **trabalhos escritos** elaborados pelos alunos, como despachos, decisões e sentenças, entre outros.

d) Professor-orientador

Cada um dos grupos de prática recebe o acompanhamento de um professor denominado orientador, obrigatoriamente Juiz de Direito. Ao término de cada módulo, os orientadores trocam de grupo, promovendo um **rodízio**. Assim, os grupos permanecem os mesmos durante todo o curso, e os orientadores passam por todos os grupos.

FIGURA 3 - RODÍZIO DE PROFESSORES ORIENTADORES NOS GRUPOS DE PRÁTICA



Visando, tanto quanto possível, a **uniformização de entendimento** e de orientação aos cursistas<sup>40</sup>, os orientadores são recomendados, pelo Regulamento, a

<sup>40</sup> O termo "cursista" é empregado no Regulamento das Disciplinas Práticas e Regimento do Curso para se referir ao aluno, ao que se supõe a ênfase no cunho profissional do curso. No entanto para a pesquisa, os componentes dos grupos de prática serão denominados de alunos e professores orientadores ou orientadores.

se reunirem antes das aulas práticas para discussão do caso ou troca de informações.

Conforme o mesmo Regulamento, no início de cada módulo ou dia de aula, cabe ao orientador fazer, ao seu grupo de alunos, a **exposição do tema**, com comentários doutrinários e práticos sobre os trabalhos a serem desenvolvidos, e ainda, na condução das atividades do grupo, deverá o orientador estimular a **participação** de todos nas **discussões**, comentários e troca de idéias, despertando-lhes o interesse pelo assunto, para assegurar aproveitamento geral e possibilitar avaliação (atribuição de notas<sup>41</sup>) mais segura.

Destaque-se ainda que o orientador deverá acompanhar **permanentemente** o seu grupo, inclusive durante a elaboração dos **trabalhos escritos**, oportunidade em que **não permitirá comunicação** entre os alunos, mas prestará orientação sempre que solicitado e o questionamento for pertinente.

O papel do orientador torna-se fundamental nos procedimentos de avaliação previstos no Regulamento das Disciplinas Práticas, conforme especificado a seguir.

e) Avaliação do aluno

Como já citado, a presença do aluno é indispensável, pois todas as atividades devem ser realizadas em classe e avaliadas pelo orientador. Assim, ao final de cada dia de aula, o orientador deverá **avaliar** o desempenho individual dos alunos, atribuindo-lhe nota (0 a 10) pela **participação** nas discussões e nota (0 a 10) pelos **trabalhos escritos**, extraindo a média como nota do dia de aula. Ressalte-se que a participação tem peso um, e o trabalho escrito peso dois; o aluno ausente recebe nota zero, naquele dia.

Os trabalhos escritos, sempre que possível, devem ser avaliados e corrigidos logo que concluídos, perante o aluno, ou, na falta de tempo, o orientador deverá corrigir os trabalhos fazendo anotações no próprio trabalho e trazendo a avaliação na aula seguinte, para comentários perante o grupo.

Por ocasião dos comentários, cabe ao orientador tomar alguns cuidados para evitar constrangimentos, pois também no momento do retorno da avaliação, busca-se aprimorar o aprendizado do aluno. Portanto, o orientador deverá esclarecer

---

<sup>41</sup> Ao definir a avaliação como mera atribuição de notas, o Regulamento das Disciplinas Práticas não contempla a possibilidade de avaliação diagnóstica que promove a identificação das necessidades individuais dos alunos, para auxiliar o professor nos encaminhamentos das atividades.

sobre os critérios de avaliação, reforçar os aspectos positivos do trabalho e os avanços dos alunos, evitando comentários negativos e depreciativos.

f) Estrutura curricular

As aulas de prática processual compreendem duas modalidades: prática processual civil e prática processual criminal.

Com duração de aproximadamente 120 horas-aula, cada uma, as práticas são ofertadas durante todo o ano letivo, tempo de duração do curso, concomitantemente às disciplinas teóricas.

As aulas práticas têm início no segundo mês do curso, após a conclusão de algumas disciplinas tidas como básicas: Hermenêutica, Linguagem Forense e Técnica Estrutural de Sentença Cível e Criminal.

São ofertadas duas vezes por semana, sendo todas as segundas-feiras destinadas à prática processual civil e todas as quintas-feiras, à prática processual criminal.

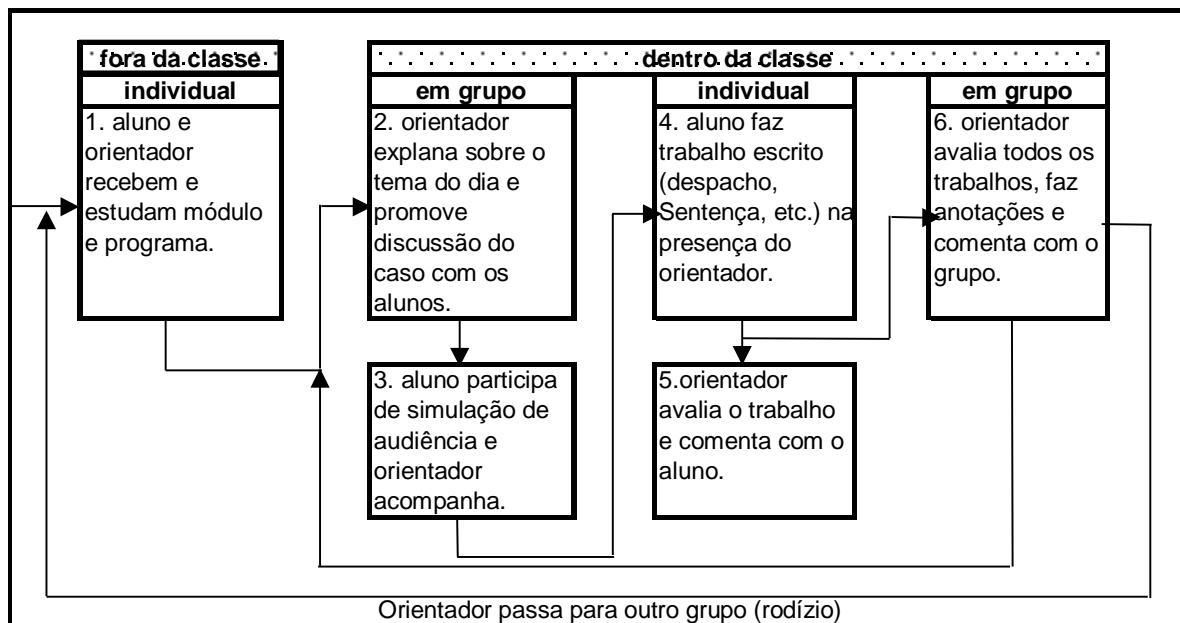
As atividades foram criteriosamente planejadas de acordo com os procedimentos processuais encontrados na prática forense, e constam do Programa de Prática Processual, Anexo 2. Para o estudo de cada procedimento, é selecionado um módulo processual, conforme já exposto, e outros casos semelhantes são analisados para ampliar a compreensão do aluno.

Cada módulo processual tem um período predeterminado para estudo, que pode variar de dois a cinco encontros, com o mesmo orientador. Assim, com base na programação, os nove grupos procuram desenvolver as atividades previstas na mesma seqüência e tempo, o que permite o rodízio dos orientadores ao término de cada módulo.

#### 4.1.3 Dimensões Social e Individual das Aulas Práticas

Com base no Regulamento das Disciplinas Práticas: Processual Civil e Penal, pode-se sintetizar as atividades desenvolvidas em cada módulo, como o diagrama apresentado na figura 4.

FIGURA 4: CICLO DE ATIVIDADES DE CADA MÓDULO DAS AULAS PRÁTICAS



Ao interpretar o diagrama, constatam-se duas dimensões na organização das atividades para construção do conhecimento: **a dimensão social e a individual**.

A dimensão individual aparece bastante definida, pois fica sob responsabilidade do aluno o estudo prévio do processo, a pesquisa orientada pelo programa da prática e, principalmente, a resolução do trabalho escrito.

Quanto à dimensão social, compreendida como a construção do conhecimento em interação professor-aluno e aluno-aluno, há necessidade de maior aprofundamento, visto que as atividades em grupo devem ser incentivadas pelo orientador, porém não estão claramente especificadas. Tal lacuna pode levar à interpretação superficial pelo orientador, ao supor que a necessidade de fomentar a discussão e participação do aluno se dá, mais por uma necessidade de indicação de uma nota de participação, sem um compromisso maior com a aprendizagem.

Outro aspecto a ser analisado refere-se à necessidade de o orientador fazer uma **exposição no início da aula**. Tal orientação separa bem os papéis de professor e aluno, o que pode repercutir em um direcionamento da parte do orientador sobre a resolução do caso estudado, visto que não fica claro como o caso será analisado, como serão levantadas as hipóteses e as soluções, se em grupo ou

apresentadas pelo orientador como soluções cabíveis ao caso, o que pouco promove o pensamento reflexivo e o estímulo ao “tirocínio jurídico”.

Apesar das lacunas apontadas, a análise dos documentos levantou aspectos como a organização dos grupos com poucos alunos, a presença de um orientador por grupo, o rodízio de orientadores, o incentivo à troca de idéias e discussão, a obrigatoriedade de nota de participação para cada aula e a discussão dos resultados da avaliação em grupo, o que leva a concluir que a proposta pedagógica das aulas práticas norteia-se pela **valorização da interação** professor-aluno e aluno-aluno.

No entanto, a forma como essas trocas se estabelecem, em que momento e intensidade, não estão adequadamente abordadas nos documentos analisados, ficando portanto a cargo do orientador fazer os encaminhamentos, conforme seu próprio entendimento.

Concluída esta primeira etapa, a pesquisa voltou-se para ouvir os alunos e conhecer a concepção daqueles que, ao participarem das aulas práticas, tenham passado por vários professores orientadores e, portanto, possam comparar os encaminhamentos dados, no intuito de identificar as condições facilitadoras ou limitantes para a aprendizagem, do ponto de vista dos próprios alunos.

Assim, na segunda etapa da coleta de dados, foi aplicado um questionário aos membros do grupo pesquisado para a obtenção de dados sobre cada sujeito em particular, bem como sobre o grupo e sua dinâmica, cujos resultados estão apresentados a seguir.

#### 4.2 G1: UM TÍPICO GRUPO DE PRÁTICA

O grupo de prática processual escolhido para a pesquisa pertence à turma da manhã, do Curso de Preparação à Magistratura do Paraná, Núcleo de Curitiba, de 2003 e foi denominado G1.

Constituído por onze alunos, o agrupamento do G1 se deu pela ordem alfabética, efetuada pela Secretaria da EMAP, no início do ano letivo e permaneceu constituído no decorrer do curso. Os alunos do G1, doravante tratados como sujeitos da pesquisa, receberam códigos (S01,S02,S03,S04,S05,S06,S07,S08,S09,S10 e S11), em atenção ao contrato com eles assinado, garantindo a não divulgação das

fontes das informações, o que possibilitou maior liberdade para os depoimentos, tanto no questionário como na entrevista.

Assim, no segundo semestre de 2003, todos os sujeitos do G1 foram convidados a participar da pesquisa e 100% se dispôs a preencher o questionário, aplicado em sala, na presença do pesquisador.

Com o objetivo de caracterizar o G1 quanto à estrutura, heterogeneidade e o padrão de interação, conforme os próprios sujeitos pesquisados, o questionário abarcou perguntas sobre dados pessoais, formação profissional e aspectos da dinâmica interna do G1.

#### 4.2.1 Algumas Semelhanças e Diferenças entre os Sujeitos do G1

Primeiramente buscou-se discriminar semelhanças e diferenças entre os sujeitos do G1. Para tanto, os dados das questões fechadas do questionário foram organizados em tabelas, o que permitiu melhor visualização e comparação dos resultados.

Quanto aos dados pessoais, os sujeitos do G1 apresentaram o perfil indicado na Tabela 1.

TABELA 1 – TOTAL DE SUJEITOS DO G1, POR SEXO, IDADE ESTADO CIVIL E NÚMERO DE FILHOS

DADOS PESSOAIS	TOTAL	%
Sexo		
Feminino	7	63,6
Masculino	4	36,4
Faixa Etária		
21 a 25 anos	4	36,4
26 a 30 anos	5	45,5
31 a 35 anos	0	0,0
36 a 40 anos	1	9,1
41 a 45 anos	0	0,0
46 a 50 anos	1	9,1
Estado Civil		
Solteiro	7	63,6
Casado	4	36,4
Número de Filhos		
Nenhum	9	81,8
Um	1	9,1
Dois	1	9,1



O G1 pode ser caracterizado como um grupo com predominância feminina, na faixa etária de 21 a 30 anos, na maioria sujeitos solteiros e sem filhos. No entanto, a presença de quatro sujeitos masculinos e de quatro sujeitos casados, assim como a de dois sujeitos com idade superior a 36 anos, garante a necessária diversidade para a promoção do desenvolvimento de aceitação e percepção do outro e sua realidade, conforme apresentado por Johnson e Johnson (1998a) ao considerar a formação de grupos heterogêneos para a obtenção de resultados positivos na aprendizagem em grupos, em cooperação.

Outro aspecto considerado relevante para a aprendizagem em grupo de pessoas adultas, consiste na experiência profissional (FREIRE, 1999b; MASETTO, 1992). Portanto, o questionário contemplou questões específicas para a caracterização da formação e experiência em Direito, dos sujeitos pesquisados, conforme as Tabelas 2, 3 e 4.

TABELA 2 - TOTAL DE SUJEITOS DO G1, POR FACULDADE DE ORIGEM E ANO DE GRADUAÇÃO

FACULDADE/ANO DE GRADUAÇÃO	TOTAL	%
Faculdade de Origem		
PUCPR	7	63,6
Faculdade de Direito de Joinville	1	9,1
Universidade Federal do Paraná	1	9,1
UNOPAR	1	9,1
Faculdade de Direito de Curitiba	1	9,1
Ano de Graduação		
2002	8	72,7
2001	2	18,2
2000	1	9,1

A maioria dos sujeitos do G1 parte da condição de recém-graduado em Direito (90,9%), proveniente da PUCPR (63,5%). No entanto, contrariamente ao que se poderia supor de alunos recém-formados, o G1 caracteriza-se pela experiência profissional diversificada.

Conforme representado na Tabela 3, o tempo de experiência na área de Direito, constatado nos sujeitos do G1, é bastante expressivo, pois 54,5% tem mais de três anos de experiência e 27,3% tem entre um e três anos. Somente 18,2% dos sujeitos (S01 e S04) têm pouca experiência.

TABELA 3 - EXPERIÊNCIA EM DIREITO DOS SUJEITOS DO G1, POR OCUPAÇÃO ATUAL, LOCAL E TEMPO

EXPERIÊNCIA	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	TOTAL	%
Ocupação Atual													
Estudante	s	s	s					s				4	36,4
Advogado				s	s	s			s			4	36,4
Assessor Jurídico do TA							s				s	2	18,2
Empresário										s		1	9,1
Local de Experiência em Direito													
Estágio curricular	s	s	s		s	s	s			s		7	63,6
Escritório de advocacia	s	s		s		s	s			s	s	7	63,6
Juizados Especiais					s							1	9,1
Estágio na Justiça Federal								s				1	9,1
Tribunal de Alçada											s	1	9,1
Vara Cível									s			1	9,1
Departamento Jurídico										s		1	9,1
Não tem experiência												0	0,0
Tempo de Experiência													
Mais de 3 anos					s	s	s		s	s	s	6	54,5
De 1 a 3 anos		s	s						s			3	27,3
De 7 a 11 meses												0	0,0
De 0 a 6 meses	s			s								2	18,2

NOTA: letra "s" significa item assinalado pelo sujeito pesquisado.

Observa-se, na Tabela 3, outro aspecto importante que se referente à função dos sujeitos na época da pesquisa: a presença de Advogados atuantes (36,4%) e Assessores do Tribunal de Alçada (18,2%) trazem para o G1 a possibilidade de contextualização das questões postas, o que pode elevar a motivação pela valorização da contribuição pessoal.

Quanto ao local de experiência em Direito, constatou-se uma concentração no estágio curricular (63,6%) e nos escritórios de advocacia (63,6%), o que pressupõe uma prática na função de Advogado. Já os sujeitos S05 (Juizado Especial), S09 (Vara Cível) e S11 (Tribunal de Alçada) apresentam experiências relacionadas à função do Juiz de Direito.

Destaca-se o total de 54,4% de sujeitos com mais de três anos de experiência em Direito, o que pode levar a supor uma dispersão das áreas de experiência, conforme indicado na Tabela 4.

TABELA 4 - DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM DIREITO POR SUJEITO DO G1, EM MESES E POR ÁREA

ÁREA	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	TOTAL	
												MESES	ANOS
Civil	6					53	12	36	48	12	8	175	15
Processual		18			36	53		36		12	8	163	14
Comercial						36				108		144	12
Família		6	24			53	36					119	10
Administrativa									48	48		96	8
Trabalhista	6					48	28					82	7
Penal					12					24	18	54	5
Tributária				6						48		54	5
Outra:internacional										48		48	4
Outra:Juizado					12							12	1

NOTA: Constatou-se que o tempo de experiência em mais de uma área, por sujeito, ocorreu de forma concomitante.

Para o desenvolvimento das aulas práticas, as áreas de Direito Civil, Processo Civil, Direito Penal e Processo Penal, entre outras, fundamentam a resolução dos casos analisados.

Conforme demonstrado na Tabela 4, entre as áreas com maior tempo de experiência, destacam-se: Cível, Processual, Comercial e Família. Observa-se ainda que nove sujeitos apresentam experiência em Cível e Família, e somente três apresentam experiência na área Penal (S05, S10 e S11), sendo que apenas um sujeito (S04) não possui experiência em nenhuma dessas áreas. Porém, pode-se constatar que em todas as áreas pesquisadas há pelo menos um sujeito com experiência.

Para aprofundar a questão sobre a experiência prévia e o progresso nas aulas práticas, buscou-se investigar a disciplina de maior facilidade e dificuldade dos sujeitos do G1 e sua relação com o tempo de experiência na área, conforme apresentado na Quadro 1.

Constatou-se que as disciplinas tidas como de maior dificuldade (D) aparecem desvinculadas da experiência prática (E) em 81,81% dos sujeitos (S01,S02,S03,S04,S05,S06,S07,S08,S09), isto é, os sujeitos reconhecem ter maior dificuldade em matérias de disciplinas de áreas que não têm experiência prática. Entre as diversas áreas de experiência dos sujeitos S10 e S11, a dificuldade aparece naquelas com menor experiência, e somente um sujeito (S02) destacou duas áreas, sendo uma delas onde apresenta experiência.

Quanto à facilidade, constatou-se que em 72,72% dos sujeitos (S04,S05,S06,S07,S08,S09,S10,S11), as disciplinas tidas como de maior facilidade estão vinculadas às áreas de experiência dos sujeitos. Somente os sujeitos S01,S02 e S03 apresentaram as áreas de facilidade desvinculadas das áreas de experiência.

QUADRO 1 – RELAÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA ÁREA COM A FACILIDADE OU DIFICULDADE NA DISCIPLINA RESPECTIVA, POR SUJEITO, DO G1

ÁREA	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11
Processual		+ED	F		++EF	++EF		++EF	F	+ED	E
Civil	E					++E	+E	++E	++EF	+E	ED
Penal	F	D			+E					+E	+EF
Tributária			D	EF		D	D	D	D	++EF	
Comercial	D					++E				+++E	
Família		E	+E	D		++E	++EF				
Trabalhista	E					++E	+E				
Administrativa		F							++EF	++E	
Outra:Juizado					+E						
Outra:internacional										++E	
Outra: Org. Judiciária					D						
Outra: Constitucional									++EF		

NOTA: E : menos de 1 ano de experiência; +E : 1 a 2 anos de experiência na área; ++E: 3 a 4 anos de experiência na área; +++E: acima de 5 anos ; F : facilidade na disciplina; D : dificuldade na disciplina.

Pelos resultados pode-se perceber uma possível relação entre o tempo de maior contato prático na área com a facilidade ou dificuldade em lidar com a disciplina. Tal constatação confirma-se no Quadro 2.

QUADRO 2 - DISCIPLINA DE MAIOR FACILIDADE E JUSTIFICATIVA, POR SUJEITO, DO G1

G1	DISCIPLINA DE MAIOR FACILIDADE	JUSTIFICATIVA 1	JUSTIFICATIVA 2
S04	Direito Tributário	gosta da disciplina	atuação na área
S06	Processo Civil	gosta da disciplina	atuação na área
S07	Direito de Família	gosta da lógica da disciplina	atuação na área
S08	Processo Civil	afinidade e entendimento rápido	atuação na área
S10	Direito Tributário	gosta da disciplina	atuação na área
S11	Direito Penal		atuação na área
S01	Direito Penal	gosta da disciplina	maior dedicação nos estudos
S03	Processo Penal	gosta da disciplina	maior dedicação nos estudos
S05	Direito Penal		maior dedicação nos estudos
S02	Direito Administrativo	afinidade e entendimento rápido	
S09	Processo Civil	gosta da lógica da disciplina	

Verificou-se que 54,54% dos sujeitos indicaram, espontaneamente, como sendo a atuação na área a responsável pela facilidade no acompanhamento da disciplina, com repercussões na área afetiva, pois os sujeitos demonstraram gostar da disciplina ou com ela ter afinidade, em sua maioria.

Assim, a diversidade de áreas e de tempo de experiência constatada pode possibilitar fonte de crescimento entre os membros do G1, decorrente de possíveis trocas entre os alunos nas aulas práticas, desde que haja espaço para interação entre os sujeitos pesquisados. Nessa perspectiva, as interações sociais podem promover o compartilhamento de experiências, condição fundamental para a aprendizagem do adulto (MASETTO, 1992).

#### 4.2.2. Padrão de Interação e Organização Social do G1

A segunda parte do questionário aprofundou a investigação sobre a dinâmica do grupo nas aulas práticas, na visão dos sujeitos pesquisados. Para tanto, foram colhidos dados sobre o preparo dos sujeitos para as aulas práticas e o padrão de interação nelas predominante.

Conforme apresentado na Tabela 5, constatou-se falta de constância dos sujeitos do G1, no sentido de tomar a iniciativa quanto ao preparo individual para as aulas práticas.

TABELA 5 - FREQUÊNCIA DO PREPARO PARA A AULA PRÁTICA, POR SUJEITO DO G1.

PREPARO DO ALUNO	S01	S02	S03	S04	S05	S06	S07	S08	S09	S10	S11	TOTAL	%
Leitura prévia dos autos													
Nunca												0	0,0
Às vezes		s		s	s	s	s			s	s	7	63,6
Sempre	s		s					s	s			4	36,4
Leitura do programa.													
Nunca											s	1	9,1
Às vezes			s	s	s		s		s	s		6	54,5
Sempre	s	s				s		s				4	36,4
Pesquisa códigos e bibliografia													
Nunca												0	
Às vezes	s		s	s			s		s	s	s	7	63,6
Sempre		s			s	s		s				4	36,4
Elaboração prévia dos trabalhos													
Nunca	s		s			s	s	s			s	6	54,5
Às vezes		s		s	s				s	s		5	45,5
Sempre												0	0,0

NOTA: letra "s" significa item assinalado pelo sujeito pesquisado.

Percebe-se que entre os sujeitos pesquisados somente quatro (S01,S03, S08 e S09) realizavam freqüentemente a leitura dos autos dos processos antes das aulas. Os demais, às vezes. A mesma proporção ocorre com a leitura do programa e a pesquisa nos Códigos. Tal comportamento sugere um despreparo para a aula prática, que pode repercutir na participação dos alunos quanto à resolução das questões, conforme constatado no Quadro 3:

QUADRO 3 - RELAÇÃO DO PREPARO PARA A AULA PRÁTICA COM A PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES EM SALA, POR SUJEITO, DO G1

G1	Leitura dos autos antes da aula	Leitura do programa das aulas antes da aula	Pesquisa em códigos e bibliografia no estudo do caso	Elabora o trabalho escrito em casa.	Participa das discussões durante as práticas ...
S04	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	... quando solicitado
S05	às vezes	às vezes	<b>sempre</b>	às vezes	... quando solicitado
S10	às vezes	às vezes	às vezes	às vezes	... quando solicitado
S11	às vezes	nunca	às vezes	nunca	... quando solicitado
S08	<b>sempre</b>	<b>sempre</b>	<b>sempre</b>	nunca	... quando solicitado
S09	<b>sempre</b>	às vezes	às vezes	às vezes	... quando solicitado
S06	às vezes	<b>sempre</b>	<b>sempre</b>	nunca	... com questionamentos e soluções
S07	às vezes	às vezes	às vezes	nunca	... com questionamentos e soluções
S01	<b>sempre</b>	<b>sempre</b>	às vezes	nunca	... com questionamentos e soluções
S03	<b>sempre</b>	às vezes	às vezes	às vezes	... com questionamentos e soluções
S02	às vezes	<b>sempre</b>	<b>sempre</b>	nunca	... dependendo do professor e situação

Em um grupo de 11 sujeitos, a presença de seis sujeitos (54,54%) que participam das discussões somente quando solicitados levam a certa inquietação, pois esse comportamento sugere uma forma de interação bilateral do professor (que solicita) com o aluno (que participa somente quando solicitado).

Buscou-se estabelecer relação entre o preparo do aluno para as aulas e a iniciativa em participar. Pode-se constatar que os sujeitos que participam com questionamentos e soluções (S01,S02,S03,S06 e S07) são aqueles que se preparam mais freqüentemente quanto ao estudo do programa, leitura dos autos, pesquisa e que não realizam os trabalhos escritos em casa.

A realização prévia do trabalho escrito<sup>42</sup> parece ser o diferencial entre os dois comportamentos diante das discussões, o que pode repercutir na percepção do sujeito sobre os padrões de interação dentro do próprio grupo, isto é, aqueles que

<sup>42</sup> Segundo o Regulamento das Aulas Práticas, os trabalhos escritos devem ser realizados em sala de aula, individualmente.

realizam os trabalhos escritos previamente acabam por oferecer menor interação social, só se manifestando quando solicitado, enquanto aqueles que realizam os trabalhos em sala participam trazendo as dúvidas e questionamentos que fazem parte do processo de resolução do caso concreto em estudo.

Para identificar a percepção dos sujeitos sobre o padrão de interação mais freqüente no G1, o questionário da pesquisa apresentou diagramas<sup>43</sup> que representam cada tipo de interação, conforme apresentado no Apêndice 1.

Os diagramas apresentados no questionário possibilitaram a definição dos conceitos de comunicação (unilateral, bilateral e multilateral) conforme proposto por Bordenave (1991, p.133). Os dados levantados foram apresentados na Tabela 6, aos quais buscou-se relação com a forma de participação dos sujeitos pesquisados.

TABELA 6- RELAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO NAS DISCUSSÕES E O PADRÃO DE INTERAÇÃO (COMUNICAÇÃO) PREDOMINANTE NAS AULAS PRÁTICAS, POR SUJEITO, DO G1

G1	Participa das discussões...	unilateral do professor com os alunos	bilateral do professor com os alunos	multilateral, alunos e professor	caracterização do grupo como cooperativo
S10	... quando solicitado			s	s
S11	... quando solicitado		s		s
S04	... quando solicitado			s	s
S05	... quando solicitado			s	s
S08	... quando solicitado		s		s
S09	... quando solicitado		s		s
S01	... com questionamentos e soluções			s	s
S03	... com questionamentos e soluções			s	s
S06	... com questionamentos e soluções			s	s
S07	... com questionamentos e soluções			s	s
S02	dependendo do professor e situação		s	s	s
TOTAL DE SUJEITOS DO G1		0	4	9	11
%		0	36,4	81,8	100,0

NOTA: letra "s" significa item assinalado pelo sujeito pesquisado.

A maioria (81%) concorda que a predominância da comunicação é de forma multilateral, entre alunos e professor. Apenas 18% (S08 e S11) discordam, ao indicar que a comunicação predominante ocorre de forma bilateral do professor com os alunos. Ainda, 18% (S02 e S09) afirmam ser das duas formas.

<sup>43</sup> Diagramas adaptados de BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de Ensino e Aprendizagem*. 12 ed. Petrópolis, 1991.

Pode-se perceber que entre todos os sujeitos que afirmam participar das discussões com questionamentos e soluções, houve a percepção do padrão de interação como multilateral, entre alunos e professor. Entre os demais, há o reconhecimento da participação, porém quando solicitada pelo outro; possivelmente o orientador. Assim, pode-se deduzir que todos os sujeitos interagem, em certo momento, nas atividades práticas, dando a sua contribuição ao G1. No entanto, o grau de participação varia de acordo com o preparo do aluno e outras variáveis possíveis, como solicitação da participação, espaço para a discussão ou mesmo predisposição do sujeito para interagir.

A Tabela 6 mostrou como uma mesma situação vivenciada por um grupo, com o mesmo direcionamento, pode ser interpretada de formas diferentes. Todavia, apesar da divergência quanto ao padrão de interação, 100% concorda com a caracterização do G1 como **cooperativo**, conforme apontado na Tabela 6 e discriminado no Quadro 4, com as respectivas justificativas dos sujeitos pesquisados.

QUADRO 4: CONCEPÇÃO DE COOPERAÇÃO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1

G1	JUSTIFICATIVAS DOS SUJEITOS AO CARACTERIZAR O G1 COMO COOPERATIVO
S01	<i>O grupo é muito cooperativo. Os integrantes que têm maior facilidade e/ou experiência sempre ajudam, dão dicas aos demais. Há sempre troca de informações e idéias, inclusive de materiais pesquisados.</i>
S02	<i>Minha opinião é que a característica principal do grupo é a cooperação, uma vez que se evidencia nas audiências e trabalhos escritos a ajuda mútua dos colegas.</i>
S03	<i>Sempre que qualquer integrante do grupo possui uma dúvida, os outros sempre se demonstram disponíveis a auxiliar, discutir o assunto, e no que puder, orientar.</i>
S04	<i>O grupo procura trocar conhecimentos e experiências sem uma visão de competição entre os participantes.</i>
S05	<i>Todos sabemos que há muito por aprender, e as experiências de cada um ajuda na compreensão dos problemas que cada um tem.</i>
S06	...
S07	...
S08	<i>Sempre que possível procuro ajudar os meus colegas.</i>
S09	<i>Existe uma tônica de cooperação[...] também é característica do grupo todo a vontade em melhorar e aprender cada vez mais, esclarecendo as dúvidas.</i>
S10	<i>A cooperação não se restringe às aulas.</i>
S11	...

NOTA: (...) (três pontos) indicam que o sujeito considera o G1 cooperativo mas não justificou.

Ao analisar os depoimentos, percebe-se uma constância nas justificativas apresentadas. Termos como ajuda, auxílio, ajuda mútua e trocas fazem parte do



discurso dos sujeitos pesquisados, o que leva a conceber a cooperação como presente nas relações de ajuda mútua e trocas realizadas pelos sujeitos do G1.

Uma das condições para que haja as trocas consiste na predisposição para ajudar o outro, para trocar materiais e informações e influenciar uns aos outros para o cumprimento das metas (JOHNSON; JOHNSON,1998a). Tal disposição foi constatada na maioria dos sujeitos do G1, ao responderem a seguinte questão do questionário: nas aulas práticas, você acha que tem alguma responsabilidade com os seus colegas? Explique.

QUADRO 5: RESPONSABILIDADE SOBRE OS COLEGAS DO G1.

G1	EXPLICAÇÃO QUANTO À RESPONSABILIDADE SOBRE OS COLEGAS DO G1
S01	<i>Acredito que todos temos responsabilidades para com os colegas, uma vez que os trabalhos são feitos em equipe (as simulações). No caso das simulações de audiências existe a obrigação da preparação de cada integrante em seu papel para não prejudicar o desempenho dos demais. Outro aspecto importante é trazer as dúvidas ou conhecimentos adquiridos com a prática para debate com os professores. Isso ajuda e muito.</i>
S02	<i>Sim, a responsabilidade de cooperar, de interagir com o grupo, ser prestativo, até mesmo porque essas qualidades engrandecem uma pessoa e ajudam no seu crescimento</i>
S03	<i>Sim, o fato de vir preparado para a aula é uma responsabilidade vez que como o caso da audiência, o bom desempenho depende de todos.</i>
S04	<i>Sim. O fato de estar interagindo com outras pessoas já traz responsabilidade.</i>
S05	<i>Sim, principalmente como troca de conhecimento.</i>
S06	<i>Entendo que cada um temos a responsabilidade de expor nossos conhecimentos, nossas experiências, a fim de que isto contribua para o conhecimento do outro. Expor as dúvidas é igualmente importante também.</i>
S07	<i>Repeito, pontualidade, colaboração para que a aula flua da melhor maneira possível. Intervenções oportunas.</i>
S08	<i>Sim, pois durante as aulas práticas se o meu desempenho não for satisfatório estarei prejudicando meus colegas. Por exemplo: nas simulações de audiências.</i>
S09	...
S10	<i>Sim, uma responsabilidade ética de manter o bom convívio entre nós, respeito mútuo de idéias e colaboração.</i>
S11	<i>Tenho a responsabilidade de prestar atenção às aulas, evitando, com isso, que o raciocínio e o aproveitamento deles possa restar prejudicado.</i>

NOTA: (...) (três pontos) indicam que o sujeito não respondeu.

Percebe-se uma disposição dos sujeitos em apresentar contribuições significativas para os colegas, o que sugere a preocupação com a qualidade nas trocas que possam contribuir para o benefício comum, pois, conforme o S06 percebe, cada membro do G1 tem a responsabilidade de expor conhecimentos, experiências e também dúvidas, a fim de contribuir para o conhecimento do outro.

No discurso dos sujeitos, sintetizado na fala de S04, ao destacar que “o fato de estar interagindo com outra pessoa já traz responsabilidade”, evidencia o respeito

mútuo entre os sujeitos do G1, condição também discutida por PIAGET (1973) ao refletir sobre o respeito mútuo e a qualidade das trocas.

Particularmente interessante notar os motivos que levaram os sujeitos a ingressar na EMAP, pois se referem, em sua maioria, à intenção de participar de concursos públicos, conforme a Tabela 7.

TABELA 7 - MOTIVOS PARA INGRESSO NA EMAP, POR  
TOTAL E % DE SUJEITOS DO G1

MOTIVOS DO INGRESSO NA EMAP	SUJEITOS DO G1	
	TOTAL	%
Concurso Juiz Estadual	6	54
Para atualização	4	36
Pelo título de especialização	3	27
Concurso Juiz Federal	2	18
Para exercício da advocacia	2	18
Para concursos em geral	2	18
Outro:pretendia ser Juiz de Direito	1	9

NOTA: Cada sujeito indicou mais de um motivo.

O fato de os sujeitos do G1 manifestarem o interesse em concorrer a um cargo, em sua maioria na Magistratura Estadual, poderia promover um ambiente favorável à manifestação da competição, pois as vagas são limitadas e a disputa fica mais concorrida a cada novo concurso.

No entanto, conforme constatado nos Quadros 4 e 5, o G1 desenvolveu as atividades propostas em ambiente cooperativo, pois, dentre outras características já indicadas, a organização das aulas práticas aponta para a clara presença da interdependência positiva, elemento essencial à aprendizagem cooperativa (JOHNSON; JOHNSON, 1998a,1998b), principalmente em situações de simulação de audiência, pois conforme indicou o S01, “no caso das simulações de audiências existe a obrigação da preparação de cada integrante em seu papel para não prejudicar o desempenho dos demais”.

Em síntese, nesta segunda etapa da pesquisa, através da análise dos dados colhidos no questionário, pode-se concluir que o G1 apresenta tanto características comuns a todos os sujeitos como pontos divergentes.

Entre os pontos comuns, destaca-se a condição de recém-formado, o desejo de ingressar na magistratura e a experiência em alguma área do Direito. No entanto, conforme visto, o tempo de experiência e as áreas do Direito apresentam-se de

forma variável entre sujeitos com experiência em determinada área em detrimento de outra.

Além disso, constatou-se que o G1 divide-se em dois subgrupos quanto ao preparo para as aulas e iniciativa em participar das discussões propostas em sala, apesar de todos concordarem tratar-se de um grupo eminentemente cooperativo.

Desta forma, percebeu-se nas respostas dos sujeitos do G1, a presença de elementos essenciais à cooperação, como a disposição em interagir, o respeito mútuo, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e o emprego de habilidades de relacionamento interpessoal, os quais favorecem a qualidade das trocas e do fazer junto, em cooperação. (JOHNSON; JOHNSON, 1998a).

Assim, pode-se concluir que apesar de a maioria dos sujeitos pesquisados apresentar o interesse em competir por uma vaga para o ingresso na carreira da magistratura, estabeleceu-se no G1 uma importante relação de ajuda e troca de experiências entre os colegas, o que pode ter sido incentivado tanto pela diversidade de experiências e preparo dos sujeitos para as aulas, como pelas condições ofertadas para essa interação, aspectos estes investigados na terceira etapa da pesquisa.

Finalmente, com o propósito de aprofundar mais a investigação, na terceira e última fase da pesquisa, foram efetuadas entrevistas com os sujeitos do grupo pesquisado para identificação das concepções próprias de cada sujeito sobre a metodologia empregada nas aulas práticas, no tocante às relações estabelecidas entre professor-aluno e aluno-aluno, na construção do conhecimento. Aspectos sobre como as trocas se estabelecem e os resultados para o desenvolvimento individual receberam atenção especial na terceira etapa da coleta de dados.

### 4.3 ALGUNS RESULTADOS DAS AULAS PRÁTICAS NA VISÃO DOS SUJEITOS DO G1

Exceto o S04, os demais sujeitos do G1 compareceram para a entrevista individual, em data e horário previamente agendados. Para diminuir um possível constrangimento inicial, a entrevista teve início sempre com uma questão geral, sobre a experiência profissional do sujeito ou vivência com autos de processo durante a faculdade. Com isso, estabeleceu-se um clima mais descontraído para o prosseguimento da entrevista, quando todos demonstraram disposição em apresentar seus depoimentos, o que foi constatado pelo detalhamento e paciência nos relatos que duraram em média trinta minutos cada um, sendo que em quatro casos se estendeu por aproximadamente uma hora.

Para efeito deste relatório, decidiu-se iniciar pelo fim da entrevista, quando serão relatados, primeiramente, os resultados das práticas, concebidos pelos sujeitos pesquisados, e, posteriormente, serão abordadas as condições que facilitaram ou dificultaram o processo para a obtenção de tais resultados.

Portanto, os dados apresentados a seguir visam atender ao terceiro objetivo da pesquisa: identificar a concepção dos sujeitos pesquisados sobre os resultados obtidos nas aulas práticas;

#### 4.3.1 Para Além da Técnica de Sentença

Primeiramente, parece necessário compreender a percepção dos sujeitos sobre os objetivos das aulas práticas, para o que se elaborou a questão 6.1 da entrevista: quais são os objetivos das aulas práticas?<sup>44</sup>

As respostas obtidas foram analisadas no intuito de se identificar semelhanças para a indicação de categorias sobre as concepções dos sujeitos, conforme já indicado no capítulo referente aos procedimentos metodológicos da pesquisa.

---

<sup>44</sup> Ver Roteiro de Entrevista no Apêndice 2.

Assim, os depoimentos acerca dos objetivos das aulas práticas foram agrupados nas categorias apresentadas na Tabela 8.

TABELA 8: OBJETIVOS DAS AULAS PRÁTICAS, PERCEBIDOS PELOS SUJEITOS DO G1

CATEGORIAS	SUJEITOS	
Função técnica do Juiz de Direito	5	50%
Função técnica e social do Juiz de Direito	4	40%
Função social do Juiz de Direito	1	10%
TOTAL	10	100%

A demonstração das categorias com indicação da frequência em que aparecem nos depoimentos tem como propósito situar o leitor sobre os aspectos mais apontados pelos sujeitos, o que pode representar os resultados mais presentes nos sujeitos do G1. No entanto, tal consideração não pretende dar validade quantitativa aos dados qualitativos obtidos nas entrevistas, pois se percebeu estar na representação individual e nas relações estabelecidas pelos próprios sujeitos a possibilidade de maior compreensão sobre o problema pesquisado.

A categoria “função técnica do Juiz de Direito” compreende os depoimentos que consideram como objetivos das aulas práticas, a aplicação da legislação e técnicas na elaboração de despachos e sentenças, assim como na condução de diversos tipos de audiência. Já a categoria “função social do Juiz de Direito”, compreende os discursos que sinalizam para a importância de se considerar o entorno social na aplicação da legislação.

Constatou-se na Tabela 8 a predominância da percepção da função técnica, visto que, além dos 50% que apresentaram somente a função técnica, outros 40% indicaram, além da técnica, a função social do juiz.

Para maior compreensão da análise do discurso efetuada, alguns depoimentos representativos de cada categoria foram transcritos, em sua maioria de forma integral, evitando-se a fragmentação demasiada que pode colocar em risco a abrangência que o sujeito buscou empregar em seu discurso. Assim, para S03, S08 e S09 o principal objetivo das práticas refere-se à função técnica do juiz:

- S03 *Os objetivos são no sentido de me dar mais conhecimento de como um juiz pode atuar, de como realmente funcionam as tarefas dos juízes, como eles realmente atuam, que é proferindo os despachos e as sentenças (...)*
- S08 *Acho que os objetivos das aulas práticas seriam, pelo menos para quem nunca atuou na área, ter contato com o mundo jurídico, como é feito o processo, quais são as etapas que serão desenvolvidas durante o curso, o processo. Porque a teoria é diferente da prática, então você pode saber tudo na teoria, saber tudo, mas na hora de fazer o processo tramitar você não sabe como. A parte processual, o processo em si.*
- S09 *Tendo em vista que os alunos que vêm para as aulas práticas já têm um conhecimento teórico, conseguir colocar, seja em despacho, seja em sentença, tudo o que já aprendeu dentro de uma forma correta e aprender realmente a fazer uma sentença e verificar como são as audiências, os vários tipos de audiências e poder conduzir uma audiência. Eu acho que essa é a parte mais importante.*

Parece claro para esses sujeitos que o conhecimento dos procedimentos corretos, do *saber fazer*, é o foco das aulas práticas (50%), sendo que o propósito final estaria em aplicar os fundamentos jurídicos na elaboração de despachos e sentenças, assim como na condução de diversos tipos de audiências.

Interessante notar que 50% dos sujeitos do G1 percebem os objetivos das práticas de forma mais abrangente, inclusive com aplicação em outras áreas, pois além de relacionarem as práticas à função técnica do juiz, refletem sobre a concepção de juiz que se quer formar.

- S02 *(...) o que está trazendo de bom para mim é conhecer [...] porque eu já tinha feito audiência de conciliação, mas nunca de instrução e julgamento, nunca tinha feito uma sentença, só o relatório, que é uma coisa bem fácil, então isso está me dando oportunidade de aprender, aprender a como, como é uma audiência de instrução, inquirição de testemunhas. Cada professor traz o que pensa a respeito, qual é o certo, qual é o errado, então te obriga a pensar, qual é o certo para a sociedade, para aquele réu, para aquela pessoa, então nessa visão [...] em prol daquela pessoa que vem buscar a justiça, não só uma visão teórica da lei.*

Ao analisar o depoimento do S02, percebe-se o alcance das aulas práticas enquanto espaço para a reflexão sobre a realidade social e a aplicação da lei. Tal reflexão compreende a percepção dos processos de interação estabelecidos em cada caso, assim como os problemas sociais determinantes e possíveis conseqüências desencadeadas pelas decisões tomadas pelo juiz, conforme apontam as perspectivas dos sujeitos S06 e S10.

- S06 *Bom, eu acho que o objetivo da aula prática é fazer com que os alunos tenham uma noção do que é ser juiz e como deve atuar um bom juiz. Porque aqui nós temos que lembrar que estamos nos formando para ser juízes. Então acho que o objetivo é esse, de fazer com que a gente saiba lidar com o processo da maneira que melhor aproveite as explicações dadas para poder tirar uma solução daquilo e dar uma sentença razoável, o razoável que eu digo aqui não é uma sentença mais ou menos, não, razoável dentro de razão mesmo, dentro de critérios que sejam justos.*

S10 (...)com essa prática a gente tem contato com o processo completo, contato com a posição do magistrado sobre determinado assunto, há uma interação maior entre os alunos, você consegue trocar idéias sobre determinado módulo[...] você vai conversando com um orientador e com outro e eles vão contando as dificuldades que tiveram no início, as dificuldades que têm hoje[...] na parte de emoções, de lidar com os conflitos, o juiz tem que conciliar as duas partes, tem que decidir sobre a vida das pessoas.

Já no depoimento do S07 houve o enfoque exclusivo para a questão social, quando a diversidade social e a vivência nos diferentes papéis da audiência foram relacionadas com a formação do juiz integrado a uma sociedade, em constante mudança, cujos problemas e conflitos não encontram as repostas unicamente no Direito.

S07 *Eu vejo as práticas úteis para qualquer área dentro do Direito, porque você está exercitando [...] um advogado entende como é que funciona do outro lado. Acho que todo o mundo precisava passar um pouquinho em cada papel, acho que é importante para o juiz advogar, para ele ficar um tempo do lado de lá do balcão[...]. É como uma criança que passou a vida toda em escola particular e tem uma noção de mundo fechada e uma criança que estudou com pessoas de classes completamente diferentes e consegue enxergar que as pessoas são diferentes (ênfase), elas têm diferenças que vão além do nível econômico e que no mundo é assim [...] as práticas ensinam a lidar com pessoas, isso que é importante!*

Então, para os sujeitos S02,S06,S07 e S10, os objetivos das práticas visam desenvolver as funções do juiz, mas numa visão mais ampla, que transcende o *saber fazer*, a mera aplicação de técnicas, para o *saber interagir e decidir*, com justiça social, pois ao juiz também cabe “conciliar as duas partes [...] decidir sobre a vida das pessoas” (S10). Tal concepção pressupõe o desenvolvimento do raciocínio jurídico e do pensamento crítico já esboçado na proposta pedagógica do curso, ao definir que “as aulas visarão o desenvolvimento do tirocínio jurídico e do conhecimento prático da atividade jurisdicional” (REGIMENTO DO CURSO, art 9º, § 2º).

No entanto, a percepção das funções técnicas como principal objetivo das práticas, por 50% dos sujeitos do G1, é um importante indicador da necessidade de ampliação das perspectivas dos sujeitos para uma visão crítica e reflexiva sobre a realidade, pois conforme apresenta Freire em sua obra sobre a conscientização, o sujeito passa a desenvolver a consciência crítica da realidade não apenas pela vivência da atividade ou experiência, mas pela “práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1980, p.77).

Por outro lado, o índice de 50%, com ênfase somente nas funções técnicas, mostra um possível apego destes sujeitos aos padrões estabelecidos, visto que todos os sujeitos do G1 passaram pelas mesmas situações de aprendizagem (orientador, materiais, atividades), porém perceberam as finalidades das aulas práticas de forma diferente.

Para maior entendimento sobre o processo de conscientização desenvolvido em 50% dos sujeitos entrevistados, buscou-se estabelecer a relação entre o tempo de experiência anterior na área processual, verificado no Quadro 1, e a concepção dos sujeitos sobre os objetivos das aulas de prática processual.

QUADRO 6: RELAÇÃO DO TEMPO DE EXPERIÊNCIA E DA FACILIDADE NA ÁREA PROCESSUAL E A PERCEPÇÃO DOS OBJETIVOS DAS AULAS PRÁTICAS, POR SUJEITO, DO G1

SUJEITOS	EXPERIÊNCIA NA ÁREA PROCESSUAL	OBJETIVOS DAS AULAS PRÁTICAS	
S05	++EF	função técnica do juiz	função social do juiz
S06	++EF	função técnica do juiz	função social do juiz
S08	++EF	função técnica do juiz	
S02	+ED	função técnica do juiz	função social do juiz
S10	+ED	função técnica do juiz	função social do juiz
S11	E	carreira da magistratura	
S03	F	função técnica do juiz	
S09	F	função técnica do juiz	
S01		função técnica do juiz	
S07			função social do juiz

NOTA: E : menos de 1 ano de experiência; +E : 1 a 2 anos de experiência na área; ++E: 3 a 4 anos de experiência na área; +++E: acima de 5 anos ; F : facilidade na disciplina; D : dificuldade na disciplina.

Nota-se que a maioria dos sujeitos com maior experiência na área processual (S02, S05, S06 e S10), independentemente da dificuldade que reconheça possuir na área, percebe que as aulas práticas visam a desenvolver, além da função técnica do juiz, também a função social da judicatura. Já entre a maioria dos sujeitos sem ou com pouca experiência predomina a visão técnica do juiz.

Este parece ser um dado revelador, pois sugere que uma maior experiência anterior do sujeito, na área da prática possibilita uma maior compreensão sobre as



relações possíveis decorrentes das decisões tomadas valendo-se das técnicas, mas não se atendo a elas.

Portanto, através de sucessivas aproximações dos casos em estudo, o sujeito vai passando de uma visão exclusivamente técnica, necessária porém insuficiente por estar dissociada do contexto social, para uma visão crítica da realidade. Sobre o que refletiu Freire (1977) ao considerar que o sujeito sempre parte de uma visão ingênua da realidade, em um primeiro momento, mas é a partir do progressivo *desvelamento* desta realidade que ocorre o processo de conscientização, necessário à formação de um profissional crítico e reflexivo capaz de compreender e transformar essa realidade.

Para Freire (1980) o educador tem um papel fundamental no processo de conscientização. Esta pesquisa constatou que além do professor, os colegas também têm importante influência no desenvolvimento do pensamento crítico do aluno, pois o outro quando igual, pode desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, conforme constataram Perret-Clermont (1978) e Doise Mugny (1981) e apresentado mais adiante.

#### 4.3.2 Pensando como um Juiz de Direito

Para melhor compreensão sobre os resultados das práticas alcançados pelo G1, perguntou-se a cada sujeito: 6.2 Como você avalia o seu aprendizado desde o início das práticas até agora?<sup>45</sup> Com esta pergunta a pesquisa busca identificar não apenas os resultados, mas o processo em que se desenvolveram as aulas práticas, por meio da comparação feita pelos próprios sujeitos, das primeiras aulas até a época da entrevista (seis meses). Nesta perspectiva, as respostas apresentaram significados próximos entre os sujeitos, os quais deram origem a quatro categorias de resultados: Elaboração de Sentenças e Condução de Audiências(100%), Maior Segurança Pessoal (80%), Desenvolvimento do Raciocínio Jurídico (40%) e Saber Lidar com Pessoas (30%), apresentadas na Tabela 9:

---

<sup>45</sup> Ver Roteiro de Entrevista no Apêndice 2.

TABELA 9: RESULTADOS OBTIDOS COM AS PRÁTICAS,  
POR CATEGORIA E TOTAL DE SUJEITOS DO G1

CATEGORIAS	SUJEITOS	
Elaboração de Sentenças e Condução de Audiências	10	100%
Maior segurança pessoal	8	80%
Raciocínio jurídico	4	40%
Saber lidar com pessoas	3	30%

NOTA: Cada sujeito indicou mais de um resultado obtido com as práticas.

#### a) Elaboração de Sentenças e Condução de Audiências

A categoria “Elaboração de Sentenças e Condução de Audiências” compreende os depoimentos que mencionam, como resultante das aulas práticas, a capacidade de elaboração de sentenças, na área cível e criminal, bem como os conhecimentos e habilidades necessários para a condução dos vários tipos de audiências.

Os depoimentos apresentam como linha comum, entre todos os sujeitos entrevistados do G1, o aprendizado de aspectos referentes à função técnica do juiz, notadamente, na elaboração de sentenças e condução de audiências, conforme os depoimentos dos sujeitos S11, S10 e S08, transcritos a seguir:

- S11 (...) **como era difícil** nas primeiras aulas, quando o professor falava “bom, agora vocês vão fazer um despacho”, dava aquele desespero, porque você fala “nossa! eu não sei nada, não sei para quem endereçar, não sei como eu começo e tal” e hoje em dia eu vejo que eles falam “vamos fazer um despacho, vamos fazer uma sentença” e você já puxa uma folha e [...] com uma **desenvoltura que parece que você já é um juiz, sabe?**
- S10 (...) desenvolvi a habilidade de síntese, na parte do relatório.[sentença] **Eu tinha muita dificuldade** em concatenar uma idéia e colocar tudo em uma seqüência, mas não sendo extensa, não sendo bem objetiva. O primeiro relatório que eu fiz e vejo agora: **nossa! eu melhorei demais!**
- S08 (...) eu não sabia, era leigo em audiência, **não sabia o que era**, sabia na teoria, mas na prática não sabia como proceder em uma audiência de instrução, audiência de conciliação, eu não sabia essas coisas. Sabia na teoria, mas na hora de fazer, como se faz? Então essas audiências me ajudaram muito(...)

Ao analisar o conteúdo, evidencia-se que o aproveitamento percebido variou tanto entre os sujeitos do G1 como para um mesmo sujeito no decorrer das atividades propostas em aula. Para S01 a terminologia própria da prática dificultava o entendimento no início, já para S10 ocorreu uma “batalha” pessoal contra a

prolixidade, vencida no final, e para S08 houve uma ampliação na compreensão do significado das audiências, as quais passou a conhecer com a prática.

Interessante como S08 enfatizou: “(...)eu não sabia, era leigo em audiência, não sabia o que era”, e depois completou: “sabia na teoria”; como se o sujeito tivesse tomado consciência somente com a prática, pois a teoria havia ficado como um saber de referência, parcial.

Segundo Schaf (1987), ao descrever o terceiro modelo de interação sujeito-objeto na construção do conhecimento, considera o sujeito como sempre ativo e predisposto para a ação, concepção esta compartilhada pelos interacionistas (PIAGET) e sociointeracionistas (VYGOTSKY) em contraposição ao sujeito passivo e contemplativo. A prática, principalmente a simulação de audiência, destacada por S08, propicia a ação dos sujeitos sobre o objeto (caso concreto) que pode levar ao processo de conscientização, desde que estes sujeitos estejam em atitude reflexiva, ou seja, assumam-se, conforme Freire (1999b, p.105) “como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da *raison d'être* das coisas e dos fatos”.

Um sujeito em especial (S06) comentou ter havido um aproveitamento maior no início, quando ocorreu maior aprendizado, devido à novidade, conforme transcrito:

S06 *Bom, no início houve uma experiência muito grande, aprendi muito mais, agora porque há uma **repetição** de alguns métodos, então você acaba adquirindo, não que você acaba adquirindo menos experiência, não é isso, mas como você já viu muita coisa, já aprendeu muita coisa, para tirar o aprendizado demora, tem que **aprofundar muito** para você chegar a tirar alguma coisa diferente do que você já sabe, porque você já sabe muito (...)*

Quando S06 disse que somente a repetição não garante o aprendizado, que é preciso “aprofundar muito para você chegar a tirar alguma coisa diferente do que você já sabe, porque você já sabe muito”, dá a dimensão da abordagem metodológica necessária, evitando-se o ativismo, a ação pela ação, tão comum em práticas e estágios, que pouco acrescentam ao desenvolvimento do sujeito.

Assim, a prática problematizadora vai além da contextualização, do estudo de casos semelhantes, que é atraente para o adulto, de início, mas que deixa de ser interessante na medida em que não promove uma inserção crítica na realidade,

elevando o nível de consciência para o descobrimento dos porquês que possibilitem a transformação dessa realidade. (SHOR e FREIRE, 2001).

Portanto, as vivências comuns das atividades de elaboração de sentenças e condução de audiências, propostas nas aulas práticas, promoveram aproveitamentos diferentes, conforme interesses e necessidades de cada um.

#### b) Maior Segurança Pessoal

O resultado obtido pelo sujeito S11, ao término do ano letivo, parece sintetizar o propósito das aulas práticas, especialmente quando disse “(...) com uma desenvoltura que parece que você já é um juiz” (S11). A desenvoltura, entendida como a facilidade em tomar as decisões e a rapidez em providenciar os encaminhamentos necessários, pressupõe uma atitude segura do profissional, diante dos casos em estudo, muitas vezes somente obtida após anos de experiência na profissão. Conforme apresentado por S11, a segurança conquistada no decorrer das práticas ocorreu em um processo por vezes difícil, como nos momentos de “desespero” dos primeiros dias.

Ao analisar os depoimentos dos sujeitos do G1, percebeu-se que o desenvolvimento da segurança pessoal foi uma constante em 80% dos sujeitos entrevistados, o que levou ao surgimento da segunda categoria de resultado: “maior segurança pessoal”.

Assim, na categoria “maior segurança pessoal” foram reunidos os depoimentos que destacaram o desenvolvimento de uma maior desenvoltura ao lidar tanto com os autos de processos como no relacionamento com as pessoas envolvidas, em situações de audiência, especialmente com o próprio juiz, conforme disse S03 ao analisar o seu aprendizado nas aulas práticas:

S03 *Excelente. Muito bom mesmo [...] Acho o aproveitamento muito bom. Eu me **sinto mais segura** para, se eu vir a advogar, pegar o processo [...] eu me sinto mais **segura para decidir**, eu me sinto mais segura em tudo, assim no que diz respeito ao processo, lógico, tenho muito que aprender ainda, mas eu acho que já adquiri um bom conhecimento com as práticas, até uma vivência que eu não tive estagiando, esta vivência eu estou tendo aqui, só que **ao lado do juiz, vendo como é a função dele**, que eu acho bastante importante. Eu vejo uma diferença gritante, desde o começo até agora, é absurdamente grande. Todos os aspectos.*

Quando S03 disse “(...) eu me sinto mais segura para decidir”, mostrou o impacto das aulas práticas em sua formação profissional, mesmo na função de Advogado, como também foi manifestado por S09:

S09 (...) **sei o que o juiz quer saber**, como os magistrados têm a visão do processo. Se eu vou colocar uma petição, seja de qualquer área, seja de uma área cível, eu sei também que não posso fazer uma petição de 30 ou 40 folhas, porque vai ser inócua, a gente sabe que o juiz não vai ler. Então isso dá uma dimensão diferente de conhecimento e de postura, mesmo que seja advogado e não magistrado perante a atividade. Você sabe a visão de cada um sobre o problema.

Interessante quando S09 disse “(...) sei o que o juiz quer saber, como os magistrados têm a visão do processo” ao indicar a importância do entendimento do ponto de vista do juiz para a atuação segura do advogado. Esta relação entre a maior segurança pessoal e o conhecimento da visão do juiz também foi estabelecida no discurso de S06:

S06 (...) sabe o que eu mais melhorei? Na hora de fazer uma audiência. Eu ia muito insegura nas audiências porque **não sabia o que esperar do juiz**, a insegurança parte daí e como eu percebi que o juiz é tão gente quanto a gente[...] tem um conhecimento jurídico muito aprofundado, isso tem, mas ele **também tem as suas dúvidas** e eu percebi o seguinte, que quem conhece mesmo o processo quando você entra em uma audiência, é o advogado, porque o juiz vai formar o conhecimento dele depois, numa repercussão após uma audiência ou quando for estudar o processo depois que você já fez a petição e é você que tem o controle da coisa, e eu percebi isso e daí eu entrei **com muito mais segurança e confiança do que eu sei**. Eu sei que eu tenho muito mais o que aprender, o que me aprofundar, teoricamente dizendo até, mas eu fiquei muito mais convicta do que eu sei. Hoje em dia eu entro confiante na sala de audiência, consigo conversar com o juiz, consigo argumentar, **sem ter medo**, que antes eu tinha medo, de errar, eu tinha medo de errar, mas eu percebi que isso não acontece(...)

Quando S06 disse: “o juiz é tão gente quanto a gente (...) também tem as suas dúvidas”, apresenta a compreensão da humanização do juiz, necessária para o desenvolvimento da autonomia, pois a relação passa da coação/submissão, visto como o poder emanado que dita as normas a serem obedecidas, para uma relação de cooperação, onde um percebe o ponto de vista do outro e estabelecem uma relação de ajuda que amplia o processo de conhecimento (PIAGET, 1994).

A relação entre a compreensão da visão do juiz e o desenvolvimento da segurança pessoal do sujeito está presente em 60% dos depoimentos, o que caracteriza uma relação de complementaridade, pois se pode supor que quanto mais

se conhece a visão do juiz, mais segurança o sujeito sente em tomar as decisões quanto ao processo. Entretanto, na fala de S06, apesar da segurança pessoal estar relacionada ao saber “(...) o que esperar do juiz” , isto não significa uma dependência dessa relação, pois também está presente a conscientização de S06 quanto aos seus conhecimentos e capacidades pessoais, quando disse: “eu sei que eu tenho muito mais o que aprender, o que me aprofundar, teoricamente dizendo até, mas eu fiquei muito mais convicta do que eu sei”. Parece uma proposta de equilíbrio de forças, cada qual com o seu valor, dentro de uma relação de respeito mútuo, pois complementa S06: “Hoje em dia eu entro confiante na sala de audiência, consigo conversar com o juiz, consigo argumentar, sem ter medo (...)”.

Assim, pode-se depreender que a categoria “maior segurança pessoal” se desenvolve na **interação com o outro**, pois o conhecimento do ponto de vista do outro possibilita o autoconhecimento, ou seja, a compreensão sobre o próprio sujeito quanto ao conhecimento das capacidades pessoais, tanto cognitivas quanto afetivas. Tal perspectiva possibilita o desenvolvimento de uma visão autônoma dos fatos, que considera o pensamento do outro, apesar de já ter formado uma concepção prévia, mas que é passível de revisão, sem coerção. Esta consciência do valor das trocas, de se dar o devido valor, como pessoa e como profissional e de dar o valor ao outro, compõem a categoria “maior segurança pessoal”.

#### c) Raciocínio Jurídico

Em outra passagem da resposta do sujeito S06, aparece mais uma categoria de resultado das práticas, referente ao desenvolvimento do “raciocínio jurídico”, constante nos depoimentos de 40% dos sujeitos.

S06 (...) *habilidade de formar um **raciocínio jurídico mais consistente**. Eu acho que dentro do que eu aprendi eu era muito medíocre, agora não, eu acho que eu melhorei meu raciocínio jurídico. Porque o difícil do Direito é [...] porque qualquer um pode ser autodidata no Direito, pegar um livro, ler e aprender, o problema, o difícil é ter esse raciocínio jurídico, é saber como raciocinar juridicamente. Não basta ler uma lei para ter isto. E essa **interação com o juiz**, como ele faz para chegar numa sentença, por que tem um processo dele, próprio, de cada um, para chegar em uma conclusão justa, e isso que eu aprendi com eles, entendeu? Isso que eu acho que foi o maior ganho para mim, foi estabelecer um raciocínio jurídico, aprimorar meu raciocínio jurídico.*

O discurso do S06 manifesta um ganho substancial advindo das práticas, não somente na obtenção de resultados adequados aos procedimentos técnicos,

mas principalmente no processo de saber pensar sobre como se faz e por que se faz.

A pessoa em idade adulta se caracteriza pelo pensamento formal, amplamente pesquisado por Inhelder e Piaget (1976), que garante ao sujeito a capacidade de reflexão que ultrapassa o presente em busca de possibilidades, raciocinando por hipóteses a serem comprovadas. Além disso, o adulto consolida a capacidade de abstração ao pensar sobre o seu próprio pensamento e sistematiza idéias na construção de teorias. Para tanto, trabalha intelectualmente não apenas com objetos reais, mas com representações proposicionais dos objetos, cujas conclusões de raciocínios são expressos verbalmente.

Quando S06 disse “qualquer um pode ser autodidata no Direito, pegar um livro, ler e aprender, o problema, o difícil é ter esse raciocínio jurídico, é saber como raciocinar juridicamente”, faz referência à dificuldade de aplicar a teoria em uma situação prática de julgamento. Neste processo S06 salienta a importância da “interação com o juiz” para o desenvolvimento do raciocínio jurídico que analisa os fatos concretos, levanta hipóteses e avalia as conseqüências antes de tomar uma decisão, enfim, aplica plenamente as estruturas do pensamento formal.

Esta dificuldade constatada por S06 pode ter origem em um possível egocentrismo intelectual que ignora outras possibilidades e considera apenas o ponto de vista próprio, dissociado da realidade. Segundo Inhelder e Piaget (1976, p.257), que constataram o egocentrismo intelectual na adolescência, consideram que a “centração” do pensamento dificulta o pleno desenvolvimento do pensamento formal. Para os pesquisadores, dois fatores contribuem para a progressiva “descentração” do pensamento: a interação social e “o trabalho propriamente dito”, que transforma o reformador idealista em realizador.

Assim, tanto as atividades práticas como a interação social, são promotoras do desenvolvimento do pensamento formal, que em adultos podem ainda não se manifestar devido à falta de conhecimento específico na área, conforme constatou Magali Bovet (2000).

Outro aspecto característico do pensamento reflexivo, como a facilidade em “fazer conexões”, aparece no discurso do S03:

S03 (...) o raciocínio jurídico fica mais fácil para você compreender, por exemplo, ligar, fazer conexão de uma matéria com a outra, nesse sentido assim, de você conseguir fazer a ligação de um assunto ao outro(...)

Portanto, na categoria de resultado “raciocínio jurídico” foram classificados os depoimentos que indicaram o desenvolvimento, nas aulas práticas, da capacidade de estabelecer relações, analisar, levantar hipóteses e avaliar causas e conseqüências das decisões possíveis.

d) Lidar com Pessoas

Finalmente, mais um resultado foi apontado, correspondente à categoria “lidar com pessoas” (30%), onde foram agrupados os depoimentos que fizeram referência ao trato pessoal com os sujeitos envolvidos no processo, conforme S01 e S07 demonstram ao comentar sobre a simulação de audiência:

S01 (...)mas a gente tem uma idéia de como se portar, uma idéia de como os outros vão se portar, advogados, a gente sabe que muitas vezes o advogado gosta de complicar a vida do juiz, promotores, testemunhas, então você vai ter que ter uma idéia de como eles vão se comportar para ter uma idéia de como você vai tratá-los e saber o que falar, porque às vezes a gente está numa posição de tomar decisão, mas tem que saber como tratar com cada pessoa, cada parte, porque não pode extrapolar o limite da autoridade sem deixar de exercer a autoridade(...)

S07 Outro ponto é esse de se colocar em vários lugares, de você ter que representar os vários papéis, inclusive o de autor, réu, sentir o peso. Puxa! Eu estou sendo acusado disso. E você se põe psicologicamente, é um exercício para quem entra no papel [...] tudo você olha, veja a situação, ela é muito maior, pois você está lidando com pessoas.

Quando S07 aponta para o impacto de representar o “réu, sentir o peso” revela a dimensão social das aulas práticas, de modo que o sujeito que representa o papel se “põe psicologicamente” no lugar do outro e passa a analisar a situação sob nova ótica. Neste exercício de descentração, o ganho parece ser o de compreensão das várias perspectivas de um mesmo problema e as implicações sobre a tomada de decisão.

Em síntese, conforme a autoavaliação dos sujeitos do G1, os resultados das aulas práticas foram significativos para a formação profissional do futuro magistrado, mas com aplicações importantes na atividade do advogado.

Além da necessária aplicação do conhecimento específico em situações típicas da função de juiz, os sujeitos reorganizaram esses conhecimentos, dando um significado próprio para cada um, com aplicação imediata na advocacia e/ou



desenvolvendo em outras áreas: capacidade de raciocínio jurídico, segurança pessoal e o maior conhecimento da natureza humana, tanto do juiz como do réu. Tais resultados vêm ao encontro da proposta de Masetto (1998), ao considerar a formação de profissional em sua totalidade, com progressos nas diversas áreas: conhecimento específico, desenvolvimento de habilidades, aspectos afetivo-emocionais e valores.

Os dados levantados sobre os resultados das práticas refletem também a problemática estudada por Schön (2000), sobre ambientes especialmente organizados para vivências práticas que podem favorecer a manutenção de modelos de ensino por transmissão, onde soluções-padrão são repetidamente aplicadas, chegando-se a desenvolver atitudes mecânicas, notadamente quando os objetivos voltam-se para a formação profissional, onde o orientador das atividades freqüentemente se depara com o dilema entre o ensinar como se faz e o desenvolvimento do pensamento crítico nos futuros profissionais.

Conforme apresenta o autor, mesmo em áreas como o Direito, onde os profissionais se deparam com situações de conflito de interesses, o que motiva a busca da coerência em face do aparente caos, é possível ainda assim enfatizar exclusivamente a aplicação do corpo do conhecimento profissional, ao se prescrever somente as soluções-padrão cabíveis ao caso, situação esta que pode inclusive ser desejada pelos sujeitos que pouco ou nada possuem de experiência prévia e necessitam da perspectiva do saber fazer, conforme constatado nesta pesquisa em 50% dos sujeitos.

Esta forma de ensino, que privilegia a transmissão, atende ao propósito das práticas de ensinar a pensar como um juiz, no entanto, atende também à concepção de competência profissional que privilegia o fazer técnico, o fazer conforme os procedimentos padronizados e de rotina.

Em contrapartida, conforme defende Freire (1980) em seu pensamento sobre a formação do profissional transformador, ao se conceber o juiz como transformador, que reflete sobre a realidade e age sobre esta mesma realidade, transformando-a, a perspectiva do ensino por transmissão se restringe ao processo de ensino-aprendizagem que apresenta os elementos necessários à integração e iniciação do profissional nas tradições da comunidade judiciária, com uma linguagem

própria, valores e procedimentos de conduta, sem no entanto, se ater a mera aplicação de soluções prontas, aplicadas repetidamente.

Em suma, os resultados da pesquisa até aqui relatados, apontam para a preocupação de se desenvolver profissionais reflexivos e críticos, tanto na proposta pedagógica do curso como na fala dos sujeitos. A programação detalhada e o cuidado com o acompanhamento individual dos alunos, principalmente pelas avaliações freqüentes do desempenho de cada sujeito, previstos em regimento, leva a concluir que os objetivos do curso enfatizam o saber técnico necessário para o desempenho responsável do profissional, mas que também apresenta a preocupação com o desenvolvimento do pensamento reflexivo, de um profissional seguro, crítico e conhecedor da natureza humana, ou seja, estão em concordância com a formação do profissional reflexivo (SCHÖN, 2000), que pensa sobre suas ações na busca de maior compreensão sobre as causas, conseqüências e possíveis implicações para a sociedade.

#### 4.4 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS PARA A APRENDIZAGEM NAS AULAS PRÁTICAS SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1

Para compreender o processo de desenvolvimento que culminou com os resultados descritos nos tópicos anteriores, buscou-se aprofundar o conhecimento sobre as relações sociais estabelecidas durante as aulas práticas: primeiro, somente entre os alunos, e depois, na presença do professor.

Esta etapa da coleta e análise de dados busca atender ao quarto objetivo da pesquisa: identificar as condições favoráveis e desfavoráveis para a aprendizagem provenientes dos processos interativos aluno-aluno e professor-aluno, conforme o ponto de vista do aluno.

Assim, as condições para a aprendizagem aqui investigadas correspondem a quatro categorias: o caso concreto, o valor da experiência compartilhada, a aprendizagem entre iguais e o professor dialógico e reflexivo. Tais categorias, esboçadas *a priori*<sup>46</sup>, foram definidas a partir dos depoimentos dos sujeitos e estão

---

<sup>46</sup> Ver Procedimentos Metodológicos

unidas pelo fio condutor das relações interpessoais estabelecidas e a construção do conhecimento com vistas à formação do profissional crítico e reflexivo.

#### 4.4.1 A Realidade na Sala de Aula: o estudo do caso concreto

Conforme já abordado, o adulto tem estrutura cognitiva para refletir sobre a realidade, adaptando-se a ela ou questionando e transformando essa realidade. Para Piaget (1973, p.01) “o conhecimento não é cópia da realidade (...) conhecer um objeto é agir sobre ele”. Portanto, para conhecer é preciso agir, transformar e compreender esse processo de transformação, pois a medida que o sujeito transforma o meio, transforma-se a si mesmo.

Nas aulas práticas, a realidade é apresentada aos sujeitos e pelos sujeitos por meio das trocas entre alunos que compartilham suas experiências anteriores, pela narrativa do orientador que transmite seus conhecimentos e vivência na carreira e do caso concreto em estudo.

Assim, nas atividades das aulas práticas o sujeito passa a ser um “nós”, e o objeto do conhecimento passa a ser de vários sujeitos ao mesmo tempo. Portanto, “o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva”(PIAGET, 1965, p.14).

Nessa perspectiva, o caso concreto, elemento presente nas aulas práticas e comum a todo o grupo, torna-se fundamental, pois representa uma situação real comumente encontrada tanto pelo Advogado como pelo Promotor de Justiça ou Juiz de Direito, no desempenho de suas funções, e proporciona a observação de aspectos da realidade contidos nos autos dos processos, cuja resolução busca desenvolver a criatividade e estimular “a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade”(FREIRE, 1980, p.83).

O estudo do caso concreto corrobora os princípios da pedagogia da problematização defendida por Freire, que possibilita ao sujeito o “poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo” (FREIRE, 1980, p.82). Assim, o pensamento de Freire e de Piaget se

aproximam, conforme bem demonstrado por BECKER (1997,p.156), pois a educação conscientizadora de Freire ao se apoiar na *práxis*, (ação e reflexão) “exigirá, cada vez mais, a utilização dos instrumentos formais, próprios do pensamento desenvolvido”, ou seja, do pensamento do adulto, cujas características postas por Inhelder e Piaget (1976), possibilitam ao sujeito: subordinar o real ao possível, o raciocínio hipotético-dedutivo e a lógica das proposições.

A categoria “caso concreto” compreende as características próprias do caso que facilitam o aprendizado, na concepção dos sujeitos do G1 e sua correlação com o desenvolvimento do pensamento formal.

Este aspecto foi investigado a partir da questão “2.1 Qual a sua opinião sobre o emprego de casos reais para estudo?”. As respostas mostraram que 100% dos sujeitos entrevistados concordam com o efeito positivo do estudo de casos jurídicos para a aprendizagem, conforme atesta S03:

S03 *Isso é ótimo porque mostra o que você vai ter na prática, mostra o que você como juiz vai enfrentar [...] lá no estágio a gente só fazia as petições e às vezes encaminhava outro documento, era muito pouco o que era pedido para a gente, então era mais petição inicial. O processo em si a gente não tinha muito acesso, porque eu era estagiário e os processos iam sempre para os advogados que nos monitoravam. Então o processo depois de pronto a gente nem via, porque em dois anos um processo não está completo [...] E aqui já se tem completo, e você já vê como realmente é, como começou e como terminou, do que realmente é composto o processo. Todas as fases, certinho, como funcionam, mesmo, a coisa.*

S03 comparou as aulas práticas com o estágio da faculdade e destacou a importância de se conhecer os autos do processo desde a petição até a decisão do juiz, para o conhecimento pleno do que o “juiz vai enfrentar”. Outro aspecto levantado por S03 se refere à efetiva ação do sujeito sobre os autos do processo, quando disse, “era muito pouco o que era pedido para a gente”, o que indica uma interação limitada, que restringe a atuação do sujeito sobre o caso concreto e conseqüentemente a compreensão dos procedimentos.

O emprego de casos no ensino jurídico está cada vez mais presente, conforme destaca Zitscher (2001) pois traz a compreensão do todo e possibilita vincular a teoria à prática.

Os sujeitos do G1 entrevistados apresentaram algumas características do caso jurídico que facilitam a aprendizagem, conforme a Tabela 10.

TABELA 10 : CONDIÇÕES DO CASO CONCRETO QUE FACILITAM O APRENDIZADO, SEGUNDO O G1

CONDIÇÕES	SUJEITOS	
Caso real já julgado	10	100%
Caso com erros de ação e outros	4	40%
Caso atualizado	3	30%
Caso clássico (1)	2	20%
Caso completo (depoimentos e provas)	2	20%
Caso com a sentença do juiz	1	10%

NOTA: Cada sujeito indicou mais de uma condição.

(1) caso real exemplar, sem erros e completo.

O ensino jurídico pode se valer de casos reais que já foram julgados ou casos construídos especialmente para o estudo do tema de aula. Constatou-se que 100% dos sujeitos do G1 concorda com o estudo de casos reais, como S01:

S01 *Eu acredito que é fundamental, porque tem que ser caso real, pois a historinha como a gente faz é muito diferente. Você pode montar uma historinha perfeita, pode inventar o que você quiser, o depoimento que você quiser. A gente pegou um módulo tão ruim que o pessoal estava inventando coisa para poder julgar, depoimentos que não tinham ali, testemunhas que não apareceram lá, porque não conseguiam julgar. Esse é o problema [...] você pode inventar mas foge do problema real, às vezes o problema com o material é aquilo mesmo, não tem mais nada para se basear e tem que se decidir. Então se não for uma coisa real, você acaba se desviando um pouco(...)*

Apesar da plena aceitação do caso real, dois sujeitos indicaram a necessidade de casos “clássicos”, entendidos como casos concretos, reais, mas exemplares, sem erros, que poderiam ser chamados de “casos didáticos”.

Para maior compreensão sobre estes sujeitos (S07 e S02), buscou-se a relação entre a experiência prévia e as características do caso concreto, conforme a Tabela 11.

TABELA 11: RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA ANTERIOR E AS CONDIÇÕES DO CASO CONCRETO, POR SUJEITO DO G1.

G1	Experiência na Área Processual	CONDIÇÕES DOS CASOS CONCRETOS QUE FACILITAM A APRENDIZAGEM				
S05	++EF	caso real	(1)com erros			
S06	++EF	caso real	(1)com erros			
S08	++EF	caso real	(1)com erros			
S02	+ED	caso real		atuais		(4)caso clássico
S10	+ED	caso real			(2)completo	
S11	E	caso real		atuais		
S03	F	caso real				
S09	F	caso real		atuais	(3)completo	
S01		caso real	(1)com erros			
S07		caso real			(3)completo	(4)caso clássico
TOTAL		10	4	3	3	2
%		100%	40%	30%	30%	20%

NOTA: E : menos de 1 ano de experiência; +E : 1 a 2 anos de experiência na área; ++E: 3 a 4 anos de experiência na área; +++E: acima de 5 anos ; F : facilidade na disciplina; D : dificuldade na disciplina.

(1) erros de ação e outros

(2) completo com a sentença do juiz ou outras de casos semelhantes

(3) completo com os depoimentos das testemunhas e provas.

(4) caso real, sem erros e completo

Ao analisar a Tabela 11, verifica-se que os sujeitos com facilidade e mais experiência na área processual indicam que o caso real pode apresentar erros de ação e outros, conforme justifica S06:

S06 *Na prática cível os processos são diferentes, são vários tipos de ações, mas foram pegos aqueles essenciais, aqueles que realmente são mais vistos no cotidiano e foram pegos processos que havia falhas dentro do processo tanto do advogado, do juiz, então a gente conseguiu com esses defeitos também ter uma experiência boa, porque como foram processos que normalmente são os mais julgados, a gente conseguiu ver quais os erros mais freqüentes e também percebi que eu também errava em relação a esses erros, tinha o mesmo erro, e daí foi solucionado pelo professor ou então às vezes em discussão, até mesmo nós não chegávamos a uma conclusão de pronto, mas na discussão a gente chegava daí a um ponto comum, junto com o professor e aluno. Então havia uma troca entre professor e aluno também.*

S06 destaca que os casos que apresentam erros, por serem erros comumente encontrados na realidade, ajudam na formação profissional pois alertam sobre a situação. Interessante notar como muda a percepção entre os sujeitos sem experiência ou com dificuldade na área processual, que apesar de concordarem que

a realidade não é perfeita, gostariam que os casos escolhidos fossem a representação de casos exemplares, conforme S07:

*S07 (...) acho que os processos deveriam vir de uma maneira meio ideal para a gente. Claro, que na vida real existem processos que falham, pois se ele se apresenta na maneira real e corresponde fielmente, é um processo que tem umas falhinhas e como é que o juiz conseguiu chegar a uma sentença com todos aqueles buracos, apesar dos buracos. Eu preferia que ele fosse um processo ideal, mas eu sempre lembro que as coisas não são ideais, mas eu prefiro que ele pelo menos tivesse todos os elementos, pois faltaram coisas importantes.*

Diante dessa aparente contradição entre o “real e o ideal” paira a possibilidade de se apresentar casos mais simples no início das práticas e aumentar a complexidade, pois se percebe que conforme a experiência prévia individual dos sujeitos, o caso em estudo aproxima-se ou afasta-se da vivência de cada um, tomando dimensões diferentes quanto às possibilidades individuais para o enfrentamento do desafio de encontrar uma solução.

Nesse contexto, as trocas entre os alunos abrem possibilidades, pois permitem que cada um compartilhe a sua experiência pessoal para a resolução do problema comum, mesmo sem o compromisso de encontrar uma resposta única, conforme destacou S05:

*S05 Também acho uma coisa interessante que acontece na aula prática, é que mesmo em uma sala pequena de onze pessoas, com professor, as decisões são diferentes, está todo mundo comentando, conversando ali, é um caso só, uma coisa só, mas as decisões ainda são diferentes. Isso é uma coisa interessante, dá para ver que cada um tem um pensamento, mesmo você que vem com aquele ideal: estou vendo isso no livro, estou vendo isso no código e na hora de resolver o caso concreto, já foi resolvido, muitas vezes a gente não resolve igual. Resolve diferente, outras vezes resolve igual.*

Assim, o caso concreto garante a unidade necessária para o estabelecimento das trocas no trabalho em grupo e pode ser um elemento fundamental para a aprendizagem em cooperação, pois conforme disse S05 “(...) é um caso só, uma coisa só, mas as decisões ainda são diferentes (...) cada um tem um pensamento”. Portanto, o grupo tem um único objetivo: o de resolver o mesmo caso, mas sem o compromisso do consenso, pois as soluções por vezes não são iguais, devido a cada um desenvolver a sua convicção, conforme também pontua S01:

S01 *Quando tem geralmente um caso prático que tem uma decisão a ser tomada e tem os elementos ali, a gente discute: mas por que você vai dar tanto de pena, por que você vai diminuir, então a gente troca essa idéia, antes de fazer uma sentença geralmente chega a uma espécie de [...]. Claro que tem diferença de pena, cada um faz de uma maneira, mas todo mundo troca uma idéia para saber que decisão foi, qual é seu fundamento em relação a sua decisão.*

Assim, o ensino jurídico por meio de casos reais já julgados atende aos princípios da pedagogia da problematização (BORDENAVE, 1991; FREIRE, 1980), que busca trazer aspectos da realidade para dentro da sala de aula. O caso pode ser o ponto de partida para a compreensão dessa realidade, que pode ser limitada a soluções-padrão ou ampliada pelo enriquecimento proveniente das trocas entre os alunos e orientador, pois cada qual tem a sua “leitura de mundo” (FREIRE, 1977, p.03), que pode ajudar ao outro nesse progressivo desvelamento da realidade que leva à formação do profissional crítico e reflexivo.

Pelo exposto, pode-se concluir que na dinâmica empregada nas aulas práticas, com estudo de casos reais, em grupo, estão presentes dois fatores promotores do pensamento formal (INHELDER; PIAGET, 1976) empregado no raciocínio jurídico: a possibilidade de aplicação da teoria na resolução de diversos casos práticos e a intensa interação social tanto entre alunos do G1 como entre diversos juízes orientadores (rodízio) .

#### 4.4.2 O Valor da Experiência Compartilhada

Ao caracterizar o grupo G1, nas Tabelas 3 e 4, constatou-se que os sujeitos pesquisados variam quanto ao tempo de experiência e campo de atuação profissional o que trouxe influência para as novas aquisições, conforme constatado na entrevista em profundidade, diante da questão 1.2 - Sua experiência ou falta de, repercutiu em seu aproveitamento nas práticas?.

Para análise dos depoimentos, os sujeitos foram subdivididos em dois grupos: os mais experientes na área processual (S02,S05,S06,S08,S10 e S11) e os menos experientes na área processual (S01,S03,S07 e S09).

Nas entrevistas foi possível verificar que todos os sujeitos com experiência na área processual reconhecem que a experiência anterior em determinada área facilita o aprendizado nesta área, conforme demonstrado no Quadro 7.



QUADRO 7 : REPERCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA ANTERIOR OU FALTA DE PARA O APRENDIZADO, SEGUNDO OS SUJEITO DO G1.

SUJEITOS G1	Experiência na Área Processual	Experiência na Área Cível	Experiência na Área Criminal	EXPERIÊNCIA ANTERIOR NA ÁREA EM ESTUDO	FALTA OU POUCA EXPERIÊNCIA NA ÁREA EM ESTUDO
S05	++EF		+E	dá base e possibilita relações com outras disciplinas mas causa repetição	
S06	++EF	++E		promove a revisão de conceitos e procedimentos	
S08	++EF	++E		facilita um pouco a aprendizagem	
S02	+ED		D	facilita o aprendizado	
S10	+ED	+E	+E	dá maior segurança em argumentar	dá inibição por falta de conhecimento
S11	E	ED	+EF	facilita o aprendizado e requer atualização	necessita professores mais atualizados e com experiência na área
S03	F				aumenta as dúvidas
S09	F	++EF		dá base e melhor compreensão	requer maior tempo para o estudo do caso
S01		E	F	possibilita a troca de experiência entre os colegas do grupo	cria a necessidade de troca entre os colegas do grupo
S07		+E			melhora a aprendizagem da teoria.

NOTA: E : menos de 1 ano de experiência; +E : 1 a 2 anos de experiência na área; ++E: 3 a 4 anos de experiência na área; +++E: acima de 5 anos ; F : facilidade na disciplina; D : dificuldade na disciplina.

Os sujeitos com experiência na área processual (60%) disseram ter maior facilidade para as novas aquisições, pois a experiência prévia na área possibilita uma base que dá ao sujeito “uma noção do que eles estão falando” (S05), que permite a constatação de “algumas falhas de conceitos em relação à prática forense mesmo” (S06), que promove a segurança necessária para “debater com o professor e fazer uma participação maior” (S10):

A seguir dois depoimentos sobre a experiência prévia e a repercussão no aprendizado prático.

S05 (...)eu já vi na minha prática do dia-a-dia, despachos, decisões mesmos, fazia sentença mais simples, não sentenças mais complexas como a gente faz aqui, então é bom, porque é uma base bem razoável que eu tive hoje, que não é a primeira vez, há! Estou vendo agora, não, já tenho uma noção do que eles estão falando.

S02 (...)no Tribunal de Alçada, eu fazia relatório, entrava na parte mesmo de processo, mas só relatava, então aqui nas aulas práticas tinha facilidade de desenvolver o relatório porque já tinha aprendido(...)

Pode-se perceber que o conhecimento prático trazido por S05 e S02 repercutiu na maior facilidade em desenvolver as atividades na mesma área, devido ao sujeito já conhecer a terminologia própria e já ter visto e elaborado, mesmo que parcialmente, despachos, decisões e sentenças.

Segundo Ausubel (1980,p.23), “a aprendizagem significativa implica em relacionar, de forma não arbitrária e substantiva (não literal) uma nova informação a outras com as quais o aluno já esteja familiarizado”, de acordo com uma estratégia própria de cada aluno. Assim, percebe-se que a aprendizagem ganha significado para o sujeito que consegue relacionar o novo ao conhecimento que já possui.

Portanto para S05 e S02 as atividades práticas mais familiares permitiram o estabelecimento de relações com os conhecimentos anteriores, o que facilitou a aprendizagem para cada sujeito, na medida da maior ou menor familiaridade com a tarefa e da motivação intrínseca para aprender mais sobre aquela área específica.

Entretanto, na aprendizagem de pessoas adultas, com experiência na área em estudo, os conhecimentos adquiridos anteriormente podem entrar em contradição com os novos, no momento em que o sujeito procura estabelecer as relações do novo com o que já conhece.

Esta contradição pode resultar em duas situações diferentes: na resistência do sujeito que rejeita o novo, pois seu conhecimento já está cristalizado, (DELISI; STAUDT<sup>47</sup>, 1980, *apud* CARRETERO; CASCÓN 1995, p.280), ou pode ocorrer a superação do conflito, quando o novo é considerado na releitura das concepções anteriormente estabelecidas. Foi o que ocorreu com o S06, devido a sua grande experiência anterior na área em estudo:

S06 *Percebi que nas práticas a experiência que eu tinha era muito válida. Na sala era eu quem tinha mais experiência, mas também percebi que eu tinha algumas falhas de conceitos em relação à prática forense mesmo, onde foram supridas pelos próprios professores que davam algumas concepções e/ou idéias de como eles avaliavam os processos e eu **tinha uma noção diferente**, e com isso consegui tirar uma noção boa e adquirir mais experiência [...] na prática cível também houve um ganho de experiência em razão desses **conflitos de conceitos**, de procedimentos. Cada juiz age de forma diferente, então não há uma verdade só, há várias verdades e você acaba chegando a conclusões de procedimentos, de processo, como que você deve realmente argumentar, nas argumentações mesmo, você acaba tendo uma melhor percepção da realidade.*

---

<sup>47</sup> DELISI, R. e STAUDT, J. (1980) Individual differences in college student's performance on formal operations tasks, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1, 201-208.

O depoimento de S06 descreve uma situação diferente daquela dos sujeitos S05 e S02, pois a prática anterior de S06 continha vários procedimentos que entraram em contradição com os apresentados pelos orientadores, possivelmente pela característica própria do raciocínio jurídico, bem colocado por S06 ao destacar “não há uma verdade só, há várias verdades e você acaba chegando a conclusões de procedimentos, de processo (...) nas argumentações mesmo”.

Segundo Inhelder, Sinclair e Bovet, (1977, p.38), as “confrontações” que levam ao surgimento do “conflito”, assim como os erros, provocam os desequilíbrios necessários ao desenvolvimento cognitivo, desde que superados.

Para S06, os conflitos sociocognitivos resultantes da constatação de diferentes pontos de vista (PERRET-CLERMONT, 1978) foram superados, pois S06 conseguiu “(...) tirar uma noção boa e adquirir mais experiência (...)”. Portanto, tais conflitos, decorrentes da interação social e constatação de diferentes pontos de vista, foram fundamentais para o aprendizado de novas relações e estruturas, de forma mais significativa, pois conforme S06, passou a ter uma “melhor percepção da realidade”.

Quanto à falta de experiência e a repercussão sobre a aprendizagem, constatou-se que todos os sujeitos do G1 entrevistados reconheceram que o desenvolvimento foi maior na área sem experiência prévia, pois nada sabiam e passaram a saber, conforme S08:

S08 (...) mas a prática penal tem sido de grande ajuda, já que eu nunca trabalhei com essa área, nunca tinha visto um inquérito policial, nunca tinha visto uma ação penal pública, uma denúncia, as fases do processo em si, a parte do interrogatório, a parte das alegações finais [...] Nunca tinha visto. Nunca trabalhei na área penal, até gostaria de ter feito estágio, mas não sei porque não fiz. Na faculdade só fiz cível daí (...)

Apesar do maior desenvolvimento percebido nas áreas sem experiência, os sujeitos reconheceram a necessidade de maior dedicação nestas áreas, pois devido à falta de conhecimento da terminologia própria e de procedimentos específicos da área, constatou-se a necessidade de “mais tempo para se dedicar realmente a estudar cada caso (...) tempo de pesquisar na Internet casos parecidos” (S09), requer ainda o esforço para superar um possível “medo de falar bobagem” (S10), e se estabelece a necessidade de “professores que atuam na área e dispostos a

oferecer (...) exemplos mais atuais e dicas (...)", pois os alunos sem experiência têm muitas dúvidas, conforme disse S03:

S03 *Então com certeza faltou muito para mim, o fato de eu não ter atuado na faculdade, com juiz ou mesmo em um escritório estagiando, isso me deixou bastante aquém eu acredito. Eu vejo pelas aulas práticas que eu tenho muita dúvida, de repente com a prática que eu teria tido em estágios durante cinco anos, eu hoje não teria essas dúvidas. A experiência iria facilitar bastante inclusive para proferir a sentença, porque você sabe os termos adequados, porque você já tem a prática, já tem mais facilidade em manusear os artigos, eu acho que influencia em tudo.*

Daí se conclui que, além do desenvolvimento cognitivo, a experiência prévia pode repercutir na maior segurança do sujeito em se manifestar, conforme apresenta S10:

S10 *Na parte criminal repercutiu melhor, até porque eu tenho mais habilidade, então eu fico mais solta nas aulas práticas e na prática cível, é uma característica minha, eu fico mais restringida até para participar, medo de falar bobagem. Então isso reflete até nas avaliações [...] até quando tem uma discussão e há uma divergência doutrinária jurisprudencial a respeito de determinado assunto eu sou mais, eu tenho maior conhecimento na parte criminal. Então eu consigo debater com o professor e fazer uma participação maior do que na parte cível. Na parte cível eu prefiro ser mais ouvinte que debater.*

Assim, para S10 a possibilidade de errar provoca o “medo de falar bobagem”, que leva a uma atitude defensiva de não se expor ao grupo. Como reverter esse quadro e fazer com que os sujeitos se sintam comprometidos em participar, em construir novas possibilidades, mesmo sem ter os caminhos predefinidos? Como desenvolver uma atitude ativa e cooperativa, justamente o oposto da passividade que espera pelas respostas certas?

O depoimento de S01 parece conter uma das possíveis respostas para essa problemática, quando sugere aproveitar da diversidade de experiências prévias para se estabelecer uma relação de ajuda entre os sujeitos:

S01 *Eu acho as aulas muito interessantes, até porque tudo é nesse sentido, tem umas pessoas que têm mais dificuldade, às vezes até porque a graduação foi um pouco fraca, vários motivos, então tem pessoas com mais dificuldade e tem aquelas pessoas com bastante experiência, tem filho de juiz, que tem muita experiência, então ele é alvo, todo mundo vai perguntar dicas, principalmente no crime, e ele é uma pessoa que abre mesmo, entrega as coisas para a gente ler, para a gente ter uma idéia do que fazer, ensina mesmo.*

O depoimento de S01 sinaliza para uma condição necessária à aprendizagem cooperativa, pois as diferenças nas áreas de experiência prévia constatadas criaram a possibilidade de troca entre os sujeitos, que buscam completar as lacunas de conhecimento, o que promove uma relação de interdependência positiva, conforme aprofundado no tópico seguinte.

#### 4.4.3 É Possível Aprender com os Colegas?

Segundo os irmãos Johnson (1998a) ao se organizar situações de aprendizagem em grupo, o simples fato de reunir pessoas lado a lado não garante a cooperação, pois dependendo do tipo de interdependência social<sup>48</sup> que se estabeleça, o grupo pode se tornar cooperativo (interdependência positiva), competitivo (interdependência negativa) ou mesmo pode se formar um “pseudo grupo”, onde os membros se comportam de forma independente, sem considerar o colega (ausência de interdependência).

A organização social estabelecida no G1 foi caracterizada pelos seus membros como predominantemente cooperativa, conforme o questionário<sup>49</sup>, pois os sujeitos reconheceram esta condição e identificaram a presença das relações de ajuda mútua e trocas realizadas pelos sujeitos, aspectos estes aprofundados na entrevista, por meio de três questões<sup>50</sup>: Como se estabelecem trocas entre os alunos? Como se estabelece a relação de ajuda entre você e seus colegas? Isto realmente acontece? Você acha que é possível aprender com os colegas? Explique.

Os relatos dos sujeitos foram analisados e reunidos em três categorias para maior compreensão sobre as condições que facilitam a aprendizagem entre colegas: interdependência positiva, trocas entre colegas e ajuda mútua.

---

<sup>48</sup> Segundo Johnson & Johnson (1998a), a interdependência social ocorre quando há uma meta comum entre os componentes de um grupo e quando o resultado atingido por um afeta o resultado do outro. Difere da dependência social resultante da influência de uma pessoa sobre a outra e não vice-versa. Contrapõe-se à independência social, que ocorre quando o resultado de um não interfere nos resultados dos demais.

<sup>49</sup> Ver Quadro 4.

<sup>50</sup> Ver questões 3.1, 3.2 e 3.3 do Roteiro de Entrevista, no Apêndice 2.

#### 4.4.3.1 Interdependência positiva

Ao analisar o Quadro 7, apresentado anteriormente, percebe-se que os sujeitos com experiência prévia na área processual diferem em conhecimento nas outras áreas (cível e criminal), o que justificaria a possibilidade de uma relação de interdependência social que pode levar à cooperação, pois os sujeitos apresentam condições (recursos) de partida diferentes, tanto na fundamentação teórica como na experiência prévia, características de grupos heterogêneos, comumente encontradas no ensino profissional.

Assim, a categoria “interdependência positiva” compreende os depoimentos dos sujeitos que reconhecem a possibilidade de aprender com a experiência e o conhecimento que o colega traz, na resolução do caso concreto comum a todos.

Da análise dos depoimentos colhidos verificou-se que 100% dos sujeitos concordam que é possível aprender com os colegas, devido às trocas de experiência e conhecimento que cada um traz para as aulas práticas, conforme S07:

*S07 (...)tem pessoas que entendem mais de direito civil, tem pessoas que entendem mais de direito criminal, e eu sinto que eu aprendo mais do que só com o professor, com o meu colega ao lado que fala: olha meu trabalho, aqui é assim; e eu pergunto: mas por que é assim? porque você tem a **liberdade** de perguntar e essa discussão me acresce muito. Até quando eu copio, eu digo assim: isso eu nunca vi, como que é isso, manda para o Corregedor?*

Ao analisar o depoimento de S07, percebe-se a presença da interdependência positiva de recursos, (JOHNSON; JOHNSON,1998a,1998b), pois cada membro do grupo tem somente parte dos recursos, (informações e conhecimentos) para a consecução da tarefa. Neste caso, os recursos fazem parte do percurso profissional (formação e experiência) de cada sujeito, mas também poderiam ser resultado de pesquisa encomendada pelo professor para a resolução da tarefa.

Além da interdependência positiva de recurso, foi constatada a presença da interdependência positiva de metas, quando 100% dos sujeitos concordam que o motivo principal que provoca as trocas de pensamento entre os sujeitos refere-se à necessidade de resolução do caso concreto, conforme aponta S01:

S01 *Quando tem geralmente um caso prático que tem uma decisão a ser tomada e tem os elementos ali, a gente discute: mas porque você vai dar tanto de pena, porque você vai diminuir, então a gente troca essa idéia, então antes de fazer uma sentença geralmente chega a uma espécie de... Claro que tem diferença de pena, cada um faz de uma maneira, mas todo mundo troca uma idéia para saber que decisão foi, qual é seu fundamento em relação a sua decisão.*

Segundo o estudo dos irmãos Johnson (1998a; 1998b), a interdependência positiva de metas ocorre quando os estudantes percebem que podem alcançar suas metas de aprendizagem, se, e somente se, todos os membros do grupo também atingirem as suas metas. Ficou claro para S01 se tratar de uma meta comum, porém com possibilidade de respostas diferentes, devido à natureza complexa do caso. Assim, o acompanhamento, uns dos outros sobre a compreensão e o desenvolvimento da tarefa ajudou, a todos os sujeitos na resolução individual, com mais qualidade.

No entanto, tanto objetivos comuns como recursos individuais diversificados não garantem o aprendizado em cooperação, pois os sujeitos podem estar pouco dispostos a compartilhar os conhecimentos. Em uma situação típica de competição, aquele que tem mais conhecimento em determinada área se vale dessa condição justamente para vencer os colegas, o que caracterizaria uma interdependência negativa, segundo Johnson e Johnson (1998a).

Para o G1, a cooperação foi conquistada, segundo S11:

S11 *(...)porque a gente começa o ano aqui em setenta, cem, sei lá quantos eram no começo, e ninguém se conhece muito, “rola” aquele clima de rivalidade porque todo mundo é concorrente, porque eu quero uma coisa que ela também quer e só cabe às vezes a um ou nenhum de nós, veja em uma turma de cem só tem uma candidata para a fase oral,[concurso para magistratura] então tem aquele clima de “estou aqui para estudar, não quero muito papo, não quero conhecer, não quero [...]” e é uma coisa que **a prática quebra**, porque vão tendo encontros semanais de menos pessoas, e não sei qual é o fenômeno, mas, às vezes, em setenta você tem vergonha de fazer uma pergunta, já em dez ou doze, você se sente um pouco mais à vontade e vai criando um hábito, porque você vai conhecendo a pessoa mais a fundo, assim(...).*

Para S11 a proximidade entre colegas em um número menor deixa o grupo mais à vontade para se conhecer, trocar idéias e tirar dúvidas entre os próprios colegas, conforme destacado também na fala de S07, quando disse: “(...) meu colega ao lado que fala: olha meu trabalho, aqui é assim; e eu pergunto: mas porque é assim?”. Portanto, para que esta troca aconteça, dois aspectos conquistados pelo

G1 estão presentes entre estes colegas: maior “liberdade” em pedir ajuda e disponibilidade em dar ajudar.

Essa “liberdade” para interagir, que caracteriza o aprendizado em grupo cooperativo, decorre da condição de igualdade entre os sujeitos do grupo, o que facilita as trocas e decorrentes progressos, conforme apresentado a seguir.

#### 4.4.3.2 Trocas entre colegas

A categoria “trocas entre colegas” reuniu aspectos dos depoimentos dos sujeitos que consideraram o valor de diferentes pontos de vista para a aprendizagem. Entre os relatos dos sujeitos do G1, 60% destacou que foi possível aprender com os colegas devido ao surgimento de pontos de vista divergentes. Na análise desses depoimentos aparecem os conceitos de conflito sociocognitivo (ANNE NELLY PERRET-CLERMONT,1978) e de egocentrismo intelectual (INHELDER; PIAGET,1976), conforme analisados na seqüência.

Primeiramente, verificou-se que todos concordaram que as trocas entre os alunos foram motivadas principalmente pela necessidade de resolução do caso concreto comum a todos, conforme indica S11:

S11 (...) desde o primeiro módulo é aquilo, **todos têm dificuldade**, então agente procura se **unir** para tentar fazer o melhor possível [...] é diferente o ambiente de uma faculdade, se você não sabe a matéria e não faz questão de saber por algum motivo, e isso existe muito lá, você não está nem aí com o professor, você faz do jeito que der e entrega logo para ele e vai embora, aqui não, eu sinto que as pessoas, com algumas exceções, têm **respeito pela figura do juiz** que está ali (...)

Na fala de S11 aparecem três condições promotoras das trocas entre os alunos. Primeiro, quando S11 disse: “desde o primeiro módulo (...) todos têm dificuldade”, refere-se possivelmente à natureza da tarefa, quando o caso concreto passa a ser um desafio a ser vencido por todos. Além desta condição inicial, o “respeito pela figura do juiz” parece ser um dos motivos para o esforço na realização da tarefa, pois existe um compromisso de resolução (produção de sentença, individualmente) e entrega para o orientador. Isso leva os sujeitos a se unirem para comparar soluções e promover ajuda entre os próprios colegas. Esta “união” se fortalece pela presença da interdependência positiva (cooperação), já constatada,



quando ocorre a troca de experiências e conhecimentos para se “tentar fazer o melhor possível”(S11).

Além das condições postas, as trocas entre os colegas requerem a presença de habilidades de relacionamento interpessoal, somente obtidas em interação com o outro e na percepção das diferenças. Conforme S06, no decorrer do ano, ocorreu um desenvolvimento importante na capacidade de o grupo se relacionar o que repercutiu na qualidade das trocas:

S06 *(...) sempre escutei dos professores, no último dia de aula, que agradecem porque aprenderam muito, e eu acho que é este o sentimento que a gente tem, quando a gente trabalha em grupo. No começo há até mesmo uma dificuldade de relacionamento, porque tem pessoas que não sabem se relacionar, não sabem trabalhar em grupo, e depois [...] acaba tendo essa troca de informação e eu tenho a certeza que no último dia de aula todos vão agradecer a todo o mundo, como o professor faz em sala de aula, porque há essa troca, tanto de energia como de cultura, não só de cultura jurídica, mas de cultura de vida, da experiência de cada um.*

O depoimento de S06 amplia o benefício das trocas para além da “cultura jurídica” empregada na resolução dos casos concretos, para a percepção da realidade em que estes sujeitos estão inseridos e a valorização dessa diversidade, conforme pontua mais adiante:

S06 *Vimos nesse grupo que há **diferenças** sociais, econômicas, então essas diferenças trazem experiências diferentes de vida, e isso é visto nas **argumentações** de cada um, no ponto de vista de cada um, quando comenta sobre um processo, e isso é interessante, porque a gente tem que sempre ver, eu como advogada e também como juíza, que o processo, que o direito foi feito para a população e cada um pensa diferente, cada um tem a sua cultura, e você tem que julgar conforme aquela cultura, é diferente, não ficar apegada tanto às leis, isso que a gente vê nesse grupo: o objetivo é o mesmo, todo mundo aparentemente quer entrar para a magistratura, mas têm culturas diferentes, pensam diferente. Isso é interessante.*

Os depoimentos de S06 trazem a dimensão da complexidade do estudo do caso jurídico e a relação com a qualidade das trocas, pois na “argumentação de cada um”, no “ponto de vista de cada um”, ao interpretar o caso, estão presentes as diferenças sociais, econômicas e experiências de vida de cada um.

Portanto, as trocas estabelecidas entre os sujeitos do G1, pela diversidade e natureza da tarefa, podem promover um ambiente promissor para o confronto de pontos de vista divergentes, conforme S08 e S02 comentam:

- S08 (...) *eu ouço cada idéia de cada colega e daí eu vejo, daí eu formo a minha opinião, se eu posso concordar com um, posso discordar do outro, e eu formo a minha convicção, minha opinião sobre o tema, sobre o assunto.*
- S02 *Às vezes têm pessoas que divergem, há não, não é assim, e daí que a gente vai aprendendo. Por que não pode ser assim?[...] Eu paro e penso, pode ser que ele esteja certo, a não ser que eu tenha estudado muito, que é difícil, né? (risos) e tenha a convicção de que aquilo é certo, então eu bato o pé até o final, mas senão geralmente eu paro e penso que pode ser que eu esteja errada e exponho a minha opinião, se a pessoa não concordar, aí eu paro e penso, vou estudar um pouco mais, correr atrás.*

Para Perret-Clermont, (1978, p.295), “(...) a principal característica de uma situação de interações sociais fecunda é a de opor entre si pontos de vista diferentes que possuam um grau *optimum* de divergência”. Tanto S08 como S02 afirmaram que em situação de interação com os colegas, constataram pontos de vista diferentes que provocaram a necessidade de coordenação dessas centrações.

Quando S06 disse “eu paro e penso, pode ser que ele esteja certo”, significa, segundo Perret-Clermont, 1978, p.275, que S06 ficou “sensível ao conflito” e não foi mais possível evitar a contradição, pois, diante da presença manifesta de opinião divergente, S06 se sentiu obrigada a rever o seu próprio ponto de vista ao levar em consideração a opinião contrária do colega. Assim, o conflito sociocognitivo se estabeleceu e o sujeito se viu compelido a “elaborar uma estruturação” que integrasse as “divergências em presença”, deixando de ser conflitual assim que a divergência passou a ser “assimilada num sistema de conjunto”.

O mesmo constatou-se com S08 quando formou a sua “convicção”, depois de avaliar a opinião dos colegas. No entanto, a diferença entre S08 e S06 está na manifestação da percepção do conflito. Enquanto S08 apenas ouvia a discussão dos colegas: “eu ouço cada idéia de cada colega e daí eu vejo, daí eu formo a minha opinião”, S06 manifestava a sua discordância: “pode ser que eu esteja errada e exponho a minha opinião”. Para Perret-Clermont (1978, p.275) as “condutas manifestas” de pontos de vista divergentes contribuem para realçar as diferenças cognitivas e incitam o sujeito ao enfrentamento e superação do conflito estabelecido.

Assim, segundo Perret-Clermont (1978, p.275), a “dimensão conflitual” da interação social promove “local privilegiado aonde o desenvolvimento intelectual vem buscar a sua dinâmica”. No entanto, a “dimensão conflitual” é percebida num processo interno, e, portanto, particular a cada sujeito, conforme podemos depreender da fala de S10:

S10 *Então você consegue ter várias visões sobre o mesmo tema e consegue aprender bastante. Porque, às vezes, por exemplo, eu vejo algo que me chamou a atenção e que não chamou a atenção de outro colega, então há uma troca bem interessante.*

Perret-Clermont (1978, p.295), ao analisar uma situação de interação propícia ao desenvolvimento, fez referência ao grau *optimum* de divergência, que deve ser suficientemente grande para que a contradição provoque o desequilíbrio cognitivo no sujeito, e suficientemente pequeno para que a contradição seja percebida e posteriormente superada pelo sujeito.

Assim, quando S10 disse: “eu vejo algo que me chamou a atenção e que não chamou a atenção de outro colega”, pode-se supor que a dimensão conflitual estabelecida em um sujeito difere do outro, o que promove desenvolvimento peculiar em cada um, pois, conforme sintetiza Perret-Clermont (1978, p.299) “o conflito cognitivo se revelaria tanto mais apto a engendrar uma evolução do sujeito quanto mais “saliente” viesse a ser aos seus olhos”.

No entanto, alguns sujeitos ficam indiferentes aos conflitos, devido ao pensamento egocêntrico que dificulta a percepção dos conflitos de centração, conforme constatado por S05 quando descreve sua interação com um colega:

S05 *A gente sempre acha que a nossa decisão é a melhor, daí ele decide de outra maneira, na fundamentação, muitas vezes você até vai com ele depois, outras vezes não, é o que acontece muito: eu vou por esse lado, o outro diz não, vamos por aqui, por causa disso, disso, disso, há então está bom, melhor desse lado. O que eu acho interessante são as várias maneiras de você decidir o mesmo caso. Isso eu acho interessante. Agora, depende da vaidade de cada um, porque tem uns que ficam, não quero seguir esse caminho.*

S05 apresenta um ponto decisivo da aprendizagem em interação, que é a capacidade de considerar a opinião contrária do outro, o que não acontece quando o sujeito está centrado em sua opinião própria, conforme apontado por S05 ao relatar o início de uma interação: “a gente sempre acha que a nossa decisão é a melhor”.

Esta centração que caracteriza o pensamento egocêntrico é principalmente encontrada na fase da adolescência, mas também pode ser encontrada em adultos. Inhelder e Piaget (1976, p.256) descrevem que o “egocentrismo é um estado de indiferenciação que ignora a multiplicidade das perspectivas, enquanto que a objetividade supõe, ao mesmo tempo, uma diferenciação e uma coordenação dos pontos de vista.”

Quando S05 descreve “eu vou por esse lado, o outro diz não, vamos por aqui, por causa disso, disso, disso, há então está bom, melhor desse lado”, dá a dimensão da importância da interação social para a descentração no sujeito, pois ao apresentar a argumentação divergente, pode ocorrer uma abstração reflexiva que amplia a capacidade de raciocínio e o sujeito passa a usar, plenamente, as estruturas do pensamento formal: subordinar o real ao possível; o raciocínio hipotético-dedutivo e a lógica das proposições, amplamente empregadas no raciocínio jurídico.

Inhelder e Piaget (1976, p.256) reconhecem o valor das trocas sociais para o desenvolvimento cognitivo ao mencionar que os adolescentes, ao se reunirem em grupos de discussão ou de ação, conseguem perceber, “principalmente nas discussões com os colegas, que o criador de teorias freqüentemente descobre, pela crítica às dos outros, a fragilidade das suas”. Assim, concluem os autores: “a vida social é origem de descentração intelectual e não apenas moral”.

Portanto, as aulas práticas, enquanto local de interação entre os alunos, contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo, não somente diante de pontos de vista divergentes, mas também quando se estabelecem relações de ajuda mútua na resolução das atividades.

#### 4.4.3.3 Ajuda mútua

Em determinados casos, o sujeito pode se encontrar tão distante do objeto em estudo que sua percepção fica limitada, e sozinho não conseguiria avançar, precisando, portanto, da ajuda de um colega mais experiente ou professor.

Assim, a categoria “ajuda mútua” compreende os enfoques dos sujeitos do G1 que afirmaram ter aprendido com o grupo, devido à ajuda recebida de colegas mais experientes ou não.

Nesta perspectiva, os depoimentos foram analisados à luz dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1988), especialmente sobre o conceito da zona de desenvolvimento proximal-ZDP e do processo de Internalização.

Conforme visto no estudo sobre a metodologia das aulas práticas e nos depoimentos dos sujeitos do G1, as atividades propostas foram desenvolvidas em

dois momentos, quanto à organização social do grupo: em interação (aluno-aluno e professor-aluno) e individualmente.

Nas atividades em interação aluno-aluno, situação própria da aprendizagem em grupo, constatou-se a presença de trocas entre os sujeitos, principalmente na comparação e discussão sobre soluções para os casos propostos.

Na teoria de Vygotsky (1988), nesses momentos de interação social, encontram-se presentes tanto momentos de regulação interpsicológica, que ocorrem durante as trocas com os colegas ou com o professor, como momentos de regulação intrapsicológica, quando o aluno é solicitado a agir por si só, mediante seus próprios processos mentais. No depoimento de S06, pode-se perceber como esses dois momentos estão presentes durante uma atividade conjunta:

S06 *Antes da aula prática nós comentamos sobre os casos. O primeiro comentário dos alunos é bem primário, a gente acaba falando os fatos que se desenrolaram, que deram consequência ao direito e é bem primário, depois um vai falando alguma coisa: "não mas poderia ser feito assim" [...], procedimentos jurídicos mesmo; e a gente vai chegando a uma conversa um pouco mais erudita, um linguajar mais jurídico, e aí as experiências são trocadas, porque daí há uma avaliação mais profunda do procedimento, do processo, da causa mesmo que nós estamos estudando, e dentro disso, há essa troca um pouco melhor, e, na aula, os colegas lembram de algum outro caso que atuou e trocam essas experiências com o professor e alunos e o professor deixa até haver uma discussão, mas uma discussão saudável. Há a troca de experiências mesmo, os professores têm deixado isso que é muito válido. E depois no final a gente acaba tendo uma conclusão e a gente percebe o enriquecimento em relação a isso, o quanto a gente amadureceu em cada processo [módulo], em cada ação [jurídica].*

Quando S06 disse: “o primeiro comentário dos alunos é bem primário”, mostra uma primeira aproximação dos sujeitos com o caso. Como cada sujeito apresenta uma experiência anterior diferente, isso significa que a compreensão de cada um difere entre si<sup>51</sup> e na medida em que “as experiências são trocadas” e “há uma avaliação mais profunda do procedimento, do processo (...)”, os dois momentos – interpsicológico e intrapsicológico – ocorrem concomitantemente, tendo a linguagem – externa e interna – como mediadora do processo de desenvolvimento, na medida em que o aluno é motivado a comunicar seu ponto de vista em um momento e, em outro, é constantemente solicitado a rever o seu pensamento, concordando ou confrontando seu modo de pensar.

---

<sup>51</sup> Ver Quadro 7.

A passagem do plano interpessoal para o plano intrapessoal é tida por Vygotsky (1988) como um processo “absolutamente único”, e ocorre mediante o processo de internalização, que, segundo o Vygotsky (2002, p.74), corresponde “(...) à reconstrução interna de uma operação externa”, o que foi refletido por Leontiev,<sup>52</sup> citado por Alvarez e Del Río (1996, p.86), ao afirmar que “o processo de internalização não é uma transferência de uma atividade externa para um ‘um plano de consciência’ interno preexistente; é o processo em que se **forma** [grifo do autor] o plano de consciência”.

Quando S06 disse: “(...) e depois, no final a gente [cada aluno] acaba tendo uma conclusão e a gente percebe o enriquecimento em relação a isso, o quanto a gente amadureceu em cada processo, em cada ação”, parece ilustrar essa “reconstrução interna”, “absolutamente única” (VYGOTSKY, 1988), pois peculiar a cada sujeito em desenvolvimento, conforme reflete S05: “(...)o que eu acho interessante são as várias maneiras de você decidir o mesmo caso. Isso eu acho interessante(...)”.

Ao reconhecer os vários possíveis percursos de resolução, S05 evidencia que as trocas entre os colegas possibilitaram ampliar a compreensão sobre o caso, na medida da necessidade de cada um, mas dentro do processo de reconstrução própria de cada sujeito.

Essa diferença individual que repercute em diversas visões e condições de partida para a resolução da atividade comum, fundamenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, ZDP, que traz à discussão o grau de ajuda necessário para cada sujeito, ou seja, a qualidade das trocas estabelecidas entre os alunos de um grupo cooperativo.

Mais adiante, S06 retoma:

S06 (...) **não que cada um não saiba**, mas no começo você não raciocina, e você acaba comentando de modo um pouco mais simplista sobre o caso, e depois você vai argumentando, vai argumentando e vai vendo, vai percebendo que **cada um tem um conhecimento, sim, para demonstrar**, só que isso depende bastante inclusive do professor que deixe que isso aflore em cada aluno. Então isso que é importante, **tirar**, porque **cada um tem a sua inteligência**, tem o seu conhecimento, tanto da faculdade como experiência de fora [...] no cotidiano da gente, e isso eles trazem no raciocínio jurídico e isso vai ficando melhor e cada vez melhor e no final [...] você acaba tendo uma concepção melhor.

---

<sup>52</sup> LEONTIEV, A.M. *Problemas del desarrollo del psiquismo*. Moscú: Progreso, 1981, p.57).

Quando S06 disse que “cada um tem, sim, um conhecimento para demonstrar”, “cada um tem a sua inteligência”, está se referindo ao nível de desenvolvimento peculiar a cada sujeito, conforme denominado por Vygotsky (2002, p.112) como zona de desenvolvimento real, ou seja, o “que se costuma determinar através da solução independente de problemas”. Nesse momento, que antecede a interação, os sujeitos resolveriam o caso com a percepção individual desenvolvida até aquele momento. Cada um, portanto, apresentaria um resultado.

Na medida em que ocorre a interação com os colegas, onde os diversos argumentos são apresentados como possibilidades para a resolução do caso, cada sujeito acaba “tendo uma concepção melhor”. Este nível de desenvolvimento que possibilita a solução de problemas sob a orientação do professor, ou em cooperação com os colegas mais capazes, é denominado por Vygotsky (2002) como Zona de Desenvolvimento Potencial. A diferença entre a zona de desenvolvimento real (resolução independente) e a zona de desenvolvimento potencial (resolução assistida ou em cooperação) corresponde à zona de desenvolvimento proximal, onde atua a aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento.

Ainda no depoimento de S01 pode-se ver presente o conceito de zona de desenvolvimento proximal:

S01 (...)ao fazer sozinha a gente "empaca", chega uma hora que você está fazendo sozinha e está fazendo muito bem, agora chega uma hora que seu raciocínio não vai, às vezes é o mínimo de idéia que você tem que trocar, mas se você não tiver alguém para trocar idéia, a coisa não anda. Então é importante nesse sentido, sei que como juiz a gente às vezes não vai ter com quem trocar idéia, mas ali [nas práticas] é muito importante, para mim é muito importante, trocar uma idéia, a mínima que seja, uma pergunta, uma coisa mínima que nem tem tanta relevância, mas só a pessoa fazer um comentário já pega o "fio" e continua. Então a troca de idéias para mim é essencial.

Ao analisar a fala de S01, ao dizer “que como juiz a gente às vezes não vai ter com quem trocar idéia”, deve-se considerar que as discussões, avaliações e defesas de pontos de vista, que ocorrem durante as aulas práticas, desenvolvem o raciocínio jurídico, conforme já constado, e que as habilidades adquiridas em interação se manifestam em situação de resolução individual, por meio do processo de internalização, pois os processos estabelecidos nas atividades interpessoais

passam a constituir um “plano interno de consciência”. (LEONTIEV,<sup>53</sup> *apud* ALVAREZ ; DEL RÍO,1996, p.86).

Assim, a ajuda entre os sujeitos se manifesta durante as trocas sobre o estudo do caso concreto. Nesta interação, o S01 declarou que também aprende mesmo quando já sabe o assunto e explica para um colega, conforme também constatado por Perret-Clermont (1978):

S01 *Primeiro quando você está dando alguma dica em relação ao que a pessoa está fazendo, você já **percebe que você sabe**[...]. Então é um benefício, é uma troca, a pessoa está te perguntando uma coisa, às vezes é até uma dúvida que você tem. Você não tinha parado para pensar naquilo e a pessoa então te traz uma dúvida, cria uma dúvida, mas é uma dúvida dela e você não tinha pensado naquilo, mas você sabe como lidar com aquela situação, então você dá a dica e já aproveita na sua. Então é uma troca, eu acho que você ajudando, você está sendo ajudado, você está trocando informação, está trocando experiência.*

Para S01 a interação promove uma ajuda mútua, em que todos ganham, quem ouve e quem fala, pois ao manifestar o pensamento, o sujeito se obriga a reestruturá-lo, e com isso acaba percebendo novos enfoques ou mesmo lacunas a serem preenchidas.

No entanto, a relação de troca e ajuda mútua entre os colegas se estabelece a partir de uma proposta de ajuda mútua, onde os sujeitos estejam comprometidos em resolver adequadamente o problema proposto, e para isto se preparem, a partir do estudo individual, conforme aponta S01,S02 e S11.

S01 *O que eu procuro fazer sempre é ler os autos, para mim é importante chegar na sala com... Porque é complicado, você vai simular uma audiência e **chega gente que não leu, não sabe nem do que se trata**, e às vezes é escolhido para ser juiz ou então promotor, é uma coisa que se você não souber não vai para frente, você está ali fazendo a audiência, folheando o processo e lendo, é complicado, **atrapalha a turma inteira**, eu acredito que a pessoa que não se preparou o mínimo antes de vir para uma aula, sabendo que vai ter uma audiência, principalmente, é uma pessoa que atrapalha a todos, e para fazer uma peça, uma sentença, se você não ler azar o seu, porque se você não tiver conhecimento antes menos ali que você não vai conseguir ler todos os autos e conseguir chegar a uma decisão.*

S02 *Porque você não vai desenvolver uma boa prática ali, bons conhecimentos, se você estiver preocupada com o processo, não tiver conhecido sobre os fatos, saber o que é certo ou o errado, o que é de direito e o que não é, para poder **interagir melhor com os seus colegas**. Então tem que se preparar, tem que estudar. Nem sempre eu fiz isso. (risos)*

---

<sup>53</sup> LEONTIEV,A.M.*Problemas del desarrollo del psiquismo*.Moscó:Progreso,1981, p.57).



S11 *Acho fundamental, a Escola disponibiliza o processo antes justamente para isso, tem uma razão de ser, senão a gente podia pegar aqui no dia da prática, acho que se é feito assim, é para a gente estudar o processo em casa, não são todas as pessoas, eu ainda trabalho no Tribunal, mas tem gente que saiu da faculdade e não tem acesso nenhum ao processo, então deveria aproveitar muito melhor esse tempo e não faz isso, mas deveria pegar o processo, levar para a casa, tem a tarde livre, às vezes, muita gente não trabalha, lê o processo, dá uma olhada, pega uma doutrina, vê o que quer dizer cada ato daquele...*

Assim, os depoimentos mostram a necessidade do estudo prévio dos autos do processo para que o sujeitos estejam em condições de melhor interagir, em busca das possíveis soluções para o caso comum. Um despreparo injustificado pode abalar o clima de cooperação e impedir a qualidade das trocas, provocando uma situação de constrangimento pois os sujeitos passam a se conhecer cada vez mais e sabem quando o outro só quer receber os benefícios de pertencer ao grupo, sem a contrapartida necessária para a ajuda mútua, conforme destaca S01.

S01 *A gente como colega já sabe que uma ou outra pessoa tem mais dificuldade ou outra pessoa é extremamente ocupada que às vezes não tem tempo, então a gente sabe que a pessoa vai fazer as coisas correndo ou então nem vai fazer, então a gente já sabe que tem pessoas que tem dificuldades em alguns aspectos, umas em relação a tempo e disposição para fazer e outras dificuldade mesmo, de aprendizado.*

Em síntese, conforme constatado no discurso dos sujeitos do G1, a interação entre os alunos favorece o aprendizado desde que haja um ambiente de cooperação, em que os sujeitos possam trocar suas experiências, fazer pleno uso da interdependência positiva, valorizando a experiência, tanto profissional como de vida, de cada colega. Além disso, a natureza da tarefa deve ser complexa, de forma a permitir diversos caminhos e possibilidades de solução que favoreçam a confrontação de pontos de vistas divergentes e a superação necessária ao desenvolvimento individual. Por fim, deve-se garantir um ambiente de convivência (MASETTO,1992) onde os sujeitos tenham espaço para discutir e liberdade para discordar, num clima de respeito, ajuda mútua e motivação para fazer o “melhor possível” (S11).

Portanto, as interações estabelecidas entre os sujeitos do G1 contribuíram para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, reconhecido pelos próprios sujeitos. No entanto, torna-se necessário aprofundar a investigação para verificar se a cooperação presente no G1 se mantém diante do professor e como os sujeitos

percebem a intervenção dessa “autoridade” nas trocas efetuadas durante as práticas, cujos resultados e discussão constam no tópico a seguir.

#### 4.4.4 O Professor Dialógico e Reflexivo

O professor possibilita a interação aluno-aluno? Explique.

Com essa questão<sup>54</sup> buscou-se compreender a espaço dado pelo professor para a troca de idéias entre os colegas durante as aulas práticas, conforme demonstrado na Tabela 12.

TABELA 12: PROFESSORES QUE PERMITEM A INTERAÇÃO ALUNO-ALUNO, POR SUJEITO DO G1

PROFESSORES	SUJEITOS	
a maioria	5	50%
alguns	3	30%
independe do professor	1	10%
não respondeu	1	10%
TOTAL	10	100%

Constatou-se que 50% dos sujeitos concordam que a maioria dos professores possibilita a interação e 40% consideram que alguns sim, outros nem tanto, isso de acordo com a concepção de cada um sobre o tempo adequado para a interação. Somente 10% consideram que a interação ocorre independente da vontade do professor.

Para os 50% que concordam que a maioria dos professores permite a interação aluno-aluno, ocorrem enfoques diferentes sobre o momento em que as trocas se estabelecem. Para S08, S05 e S03, a interação predomina em momentos distintos, durante as práticas:

S08 *Digamos que a maioria sim; eles expõem o assunto da matéria, depois eles **questionam**, se tem algum comentário a fazer, daí nós opinamos. Se a gente concorda ou discorda, e ele abre, a maioria dos professores abre espaço para discussão. Daí a troca seria mais com o professor, entre a gente como eu disse no começo é mais no final da aula, daí a gente troca mais idéias entre os colegas, entre nós.*

<sup>54</sup> Ver questão 3.4 do roteiro de entrevista, no Apêndice 2.

- S05 *A maioria deles disponibiliza bastante essa troca; tem alguns que são um pouco mais formalistas, eles gostam mais de falar e depois comentar no final, mas a maioria deles gosta de todo mundo **falando junto** assim, depois ele para, explica.*
- S03 *Sim, sim possibilita. A gente tem bastante **debate** até na hora em que a gente está fazendo a prática [trabalho escrito] [...] eles liberam muito isso para a gente poder discutir como se coloca, como é que se escreve.*

Interessante a percepção dos sujeitos ao destacar o momento de interação. Para S08 a troca entre os colegas acontece mais no final da aula, depois que o orientador expôs a matéria; já para S05, isso ocorre mais com os professores “formalistas”, mas que a maioria gosta da interação mesmo durante a exposição. Para S03, a maioria dos orientadores dá liberdade para perguntas, mesmo durante o trabalho individual, quando surgem dúvidas na elaboração.

Assim, a interação passa a se estabelecer, não somente pela necessidade de resolução do caso concreto, conforme já constatado e retomado por S03, mas pela intervenção do orientador, que questiona os alunos sobre o tema da aula e permite a manifestação de diversas possibilidades de resolução.

Portanto, a mediação do orientador é fundamental para ajudar o grupo no estabelecimento do diálogo reflexivo (SCHÖN, 2000; FREIRE, 1980, 2001), condição ausente nas descrições de S06 e S09, sobre os professores que não permitem a interação aluno-aluno.

- S06 *(...) eu vejo que alguns [professores], como eles sempre têm autoridade em uma sala de audiência, eles é que mandam, eles que falam quando é a hora do advogado falar, quando a parte deve falar, eles fazem a mesma coisa, eles não permitem que haja uma interação maior, eles ficam falando o tempo todo, eles que dão as ordens e isso prejudica [...]. Há outros professores juízes que permitem essa maior interação entre os alunos.*
- S09 *Já aconteceu de um professor que estava substituindo chegar aqui e foi uma reclamação de todos, ele sentou-se, falou sobre o assunto, citou os artigos do código e pediu para que todos lessem e na hora de fazer o despacho ele disse não quero conversa entre ninguém, não conversem. Quando alguém procurou conversar porque era normal a gente trocar esse tipo de experiência ele não deixou. Então a gente achou aquilo muito desgastante e para uma próxima aula ele pediu um determinado trabalho que ninguém teve a possibilidade de perguntar exatamente o que era mesmo que ele queria. Quando foi trazido o trabalho para a próxima aula, houve divergência se era um despacho saneador ou se era uma sentença simples. E no caso de sentença simples ele simplesmente deu uma nota menor, dizendo que só iria olhar o que precisava para o saneador porque era o que tinha sido pedido e não deu abertura para ninguém justificar. Isso foi um caso a parte, mas eu diria que em grande parte todos propiciaram que houvesse grande interação.*

Nos dois depoimentos aparece claramente a condição da coação como impeditiva da reflexão e da manifestação do pensamento individual. Para S09, ficou

de tal forma prejudicial, que a proibição de trocas entre os alunos dificultou o entendimento da tarefa para a aula seguinte, pois “ninguém teve a possibilidade de perguntar exatamente o que era mesmo que ele queria”. A coação foi reforçada na aula seguinte, quando o professor não considerou a dificuldade dos alunos e “ele simplesmente deu uma nota menor” para aqueles que não haviam entendido a tarefa, sem permitir a justificativa dos alunos.

Nesta situação pode-se dizer que houve interação? Talvez uma interação limitada e insuficiente, mas presente, pois o professor falou e os alunos ouviram, o professor citou os artigos e os alunos leram em voz alta, o professor passou a tarefa e os alunos resolveram, individualmente, sem questionar. Poder-se-ia dizer que houve uma interação por dominação e certamente não houve cooperação. Assim, a condução autoritária do professor limitou as trocas entre os alunos e também o aproveitamento individual, pois impediu o desenvolvimento da capacidade de reflexão-na-ação e da reflexão-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000), necessário para a formação do profissional reflexivo.

Importante salientar que a não-manifestação do pensamento pode impedir o desenvolvimento de pensamento crítico, conforme bem demonstrado em Freire (1980, p. 80), ao considerar os efeitos nocivos da educação “bancária”, que “implica em uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos”, os quais passam a repetir as soluções transmitidas pelo professor. Na educação “bancária”, o “educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador” (FREIRE, 1980, p.68).

Piaget (1994) também discute a coação como impeditiva da cooperação. Esta última é fruto do respeito mútuo e não do respeito unilateral do aluno ao professor, mantido pela rigidez e falta de diálogo. Para Piaget (1994), cooperar não significa fazer igual ao outro, mas fazer com o outro, por meio da coordenação do ponto de vista próprio com o ponto de vista do outro. “Só a cooperação leva à autonomia”, pois “no que se refere à lógica, a cooperação é, primeiramente, fonte de crítica.” Assim, “a discussão produz [...] a reflexão e a verificação objetiva (PIAGET, 1994, p.299,300).

Neste particular, percebe-se que Freire (1980) e Piaget (1994) se aproximam, pois ambos se contrapõem ao ensino tradicional, denominado de

educação “bancária” por Freire, e se posicionam a favor dos métodos cooperativos ou dialógicos presentes na educação problematizadora, defendida por Freire.

Para Piaget (1994, p.298) “a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais<sup>55</sup>: portanto, só a cooperação realizará o que a “coação intelectual”<sup>56</sup> é incapaz de realizar”. Diante disso, há que se questionar: como empregar métodos cooperativos em sala de aula, na presença do professor, que certamente não é visto como um igual pelos alunos?

Conforme constatado, a rigidez descrita por S09 nega o diálogo, instalando a “cultura do silêncio” (FREIRE, 1980, p.67), que distancia o professor do aluno e impede a cooperação. Para Freire (1980, p.79), o diálogo é condição para se superar a contradição educador-educando, pois “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

No entanto, é interessante notar que também os alunos estão impregnados da condição de aluno tradicional, conforme comenta S11:

S11 *Eu fico às vezes um pouco constrangido porque desde o início do ano eu estabeleci isso com os colegas: no crime vamos tentar fazer junto. Eu trago julgados e digo "oh! pessoal, é assim que estão julgando lá" só que já aconteceu de uma colega minha, durante a prática assim, com o professor que mandou fazer um trabalho lá na mesa, ela virava a mim e perguntava " agora o que eu faço?" E eu fiquei constrangido porque eu acho que com ele na sala, ele é o orientador, então qualquer dúvida que a gente tenha, tem que perguntar a ele, né? **Eu gosto de debater quando o professor sai da sala**, porque eu fiquei sem graça porque dava a impressão que sabe, não é a minha vontade, longe disso, a gente tem que respeitar o orientador, então se a gente tem uma dúvida, ainda que eu tenha a certeza que você sabe, mas eu acho que tenho que me dirigir a ele porque o debate fica uma coisa meio chata, porque ele levantou de lá como quem diz "quem é ele?" Era o começo do ano assim, mas eu acho que é bacana desenvolver esse outro lado assim, aprender a falar, a se manifestar.*

O depoimento de S11 demonstra que está presente a “contradição educador-educando”, onde “o educador é o que educa e os educandos, os que são educados; onde o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem” (FREIRE, 1980, p.67). Possivelmente, o ensino tradicional presente na vida escolar de S11 repercutiu em sua concepção sobre ser aluno e ser professor, pois S11 ficou

---

<sup>55</sup> Neste caso, os “iguais” são aqueles que se sentem livres para manifestar o pensamento, portanto não se sentem coagidos.

<sup>56</sup> Por “coação intelectual” entende-se a adoção do pensamento do outro sob o efeito de sua autoridade ou de seu prestígio (PIAGET, 1965, p. 189).

“constrangido” ao ter que demonstrar que sabia o que caberia, segundo S11, ao professor ensinar. Assim, mesmo considerando as trocas fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento nas aulas práticas, os momentos de interação entre os alunos se intensificam na ausência do professor, ou seja, antes das aulas ou quando o professor se afastava por alguns instantes da sala.

Portanto, para a aprendizagem em cooperação, que pressupõe a discussão e a coordenação de pontos de vista divergentes na construção conjunta, o professor das aulas práticas deve se prevenir com relação a uma possível dependência dos alunos, decorrente tanto da autoridade imposta como do prestígio emanado da figura do juiz, de quem esses alunos esperam por respostas certas e modelos preconcebidos.

Conforme dito por Piaget (1994), a coação intelectual impede o pensar junto, em cooperação, e, portanto, reforça esta dependência que tolhe o raciocínio, impedindo o sujeito de pensar por si mesmo (autonomia intelectual).

Assim, para o desenvolvimento de um profissional crítico e reflexivo, é necessário que este sujeito interaja com um professor igualmente crítico e reflexivo e que saiba promover esta condição nos alunos, conforme constatado pelos sujeitos do G1.

#### 4.4.4.1 Desenvolvendo profissionais reflexivos

Os professores orientadores buscam desenvolver o pensamento reflexivo nos alunos? Comente.

Pelas respostas a essa questão, apresentada aos sujeitos do G1, durante a entrevista, (Apêndice 2), pode-se constatar que a maioria dos professores orientadores procura desenvolver o pensamento reflexivo nos alunos por meio de questionamentos sobre aspectos do caso em estudo e de situações similares.

Entre os depoimentos dos sujeitos do G1, houve a indicação de vários encaminhamentos efetuados pelos orientadores durante as práticas, os quais facilitaram ou dificultaram o desenvolvimento cognitivo desejado, conforme apresenta o Quadro 8.

QUADRO 8 : MEDIAÇÃO DO PROFESSOR QUE FACILITA OU DIFICULTA O PENSAMENTO REFLEXIVO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.

MEDIAÇÃO QUE FACILITA	MEDIAÇÃO QUE DIFICULTA
Apresentação da teoria contextualizando com o caso prático e fazendo perguntas	Exposição teórica excessiva da doutrina.
Discussão do processo, dos erros e procedimentos corretos.	Explicação exaustiva dos pormenores e solicitação do trabalho escrito.
Apresentação de desafios alterando casos simples em complexos.	Limitação a assunto já conhecido pelo grupo.
Elaboração de novas hipóteses para discussão.	Desconsiderar o conhecimento ou experiência do aluno
Apresentação de casos semelhantes para resolução.	
Elaboração de perguntas para pesquisa.	

No tocante às condições que facilitaram o desenvolvimento do pensamento reflexivo, percebe-se a presença de aspectos já identificados anteriormente pelos sujeitos do G1, durante a interação somente entre os colegas, tais como: troca de idéias, discussão, desafios, resolução de casos práticos, ou seja, pressupõe o aluno em atividade, pois, conforme a teoria genética fundamenta (INHELDER, 1977, p.36), o desenvolvimento cognitivo decorre da “interação entre o sujeito e o mundo que o envolve”. Assim, “a situação de aprendizagem é tanto mais produtiva quanto mais o sujeito é ativo”. No entanto, conforme destaca a autora, ser ativo cognitivamente não se refere à manipulação de um objeto, pois pode haver “atividade mental sem manipulação, assim como haver passividade com manipulação”. (INHELDER, 1977, p.36),

Constatou-se que todos os sujeitos do G1 concordam que a maioria dos orientadores procura envolver o aluno em uma atividade reflexiva, conforme descreve S11:

S11 *Ele [orientador] tenta fazer o aluno se manifestar, ele parte do princípio que ele não está ensinando alguma coisa e, sim, recapitulando. Eu estou falando da parte teórica, aí ele mostra a prática, tenta mostrar como funciona aquilo que a gente viu lá na faculdade, aqui na prática, como funciona cada parte, cada depoimento, cada ato processual e faz com que a gente participe, dizendo “o que você acha? O que você faz agora? Quais as dúvidas? O que você faria?” Eu acho isso interessante. A maioria dos orientadores que passaram pela nossa turma procedeu dessa forma, que eu achei bem bacana. Aliás, os orientadores, pelo fato de serem juízes, assim, passam uma outra segurança.*

A percepção de S11 indica um orientador preocupado em relacionar a teoria ao caso concreto em estudo. As doutrinas e outros conhecimentos teóricos são lembrados, não de forma isolada, mas em resposta à necessidade de compreender o caso em seus diversos aspectos.

No ensino prático, conforme apresenta Schön (2000), o orientador se depara com o dilema da necessidade de ensinar *como se faz* e, ao mesmo tempo, desenvolver o pensamento *crítico e reflexivo* do aprendiz. Ao envolver o aluno por meio de questionamentos: “o que você faz agora?”, o orientador abre a possibilidade do diálogo, condição necessária à manifestação dos diferentes pontos de vista, que promovem a reflexão, conforme também descrito por S01, S08 e S02:

- S01 *Muitas vezes eles colocam problemas para a gente e perguntam como resolveríamos, são muitos os que fazem isso. Tem até uma questão nos autos e eles colocam um pouquinho diferente: “e se fosse assim, como vocês resolveriam?”. É uma coisa para a gente pensar em cima mesmo.*
- S08 *Eles falam sobre o assunto, eles abrem o caminho para as diversas hipóteses que podem ocorrer, mas tem professor que é mais conservador, que é aquilo e acabou.*
- S02 *A gente vai raciocinando, vai buscando. A pergunta é lançada e você vai refletindo se é possível ou não, vai pegando o aparelho, que é geralmente o código, e vai buscando a resposta; e a interação dos colegas vai ajudando você a chegar na resposta, uma fala uma coisa, outro fala outra, e você vai assim raciocinando.*

As perguntas dirigidas pelo orientador promovem a necessária reflexão-nação, definida por Schön (2000), como o pensar durante a ação ao introduzir novos elementos, na tentativa de construir e testar novas categorias de compreensão, estratégias de ação e formas de conceber o problema. No entanto, segundo o autor, a qualidade das perguntas é fundamental, pois deve levar o aluno a refletir não somente sobre a “escolha atual, mas as três ou quatro posteriores às quais esta o levará, cada uma com diferentes significados[...] e implicações” (SCHÖN,2000, p.59). Portanto, o questionamento deve levar o aluno a pensar como um juiz, que em situação real de trabalho será confrontado com situações conflitantes e incertas, conforme percebido por S10:

- S10 *Em alguns casos o professor questiona: "o advogado nesse processo ele tomou determinada posição, qual seria a sua posição? Qual seria a sua defesa sobre esse determinado ponto?", ou "se está decidindo sobre isso, você teria que decisão?" sempre em busca... " é, mas se acontecesse tal situação, você manteria isso ou não, ou você seria um magistrado digamos passivo?"*



O pensar como um juiz ou como um advogado implica em desenvolver o raciocínio jurídico, que se vale do corpo do conhecimento profissional já estabelecido na identificação de soluções cabíveis ao caso, mas que não se fecha a outras possibilidades de solução, pois mantém um diálogo reflexivo com a situação.

Mesmo em se tratando de casos comuns e simples, que não suscitem discussão, o orientador pode ampliar a compreensão dos alunos incluindo elementos novos que promovam a reflexão, conforme apontam S09 e S06:

- S09 *Olha esse caso é simples, você acha que poderia ser diferente? Se você fizer isso poderá resultar naquilo. Se você não determinar essa prova o que é que pode acontecer, quem que paga isso, quem que paga aquilo?*
- S06 *O processo é um caso isolado e daquele tipo de procedimento jurídico que nós estamos estudando. Há vários outros casos e eles [orientadores] acabam também trazendo isso para a sala de prática e então eles falam "e daí e assim, como é que nós vamos resolver? Se fosse esse caso? E há então a pergunta e nós tentamos resolver o desafio, né? E é um desafio, porque na verdade temos que pensar como juízes e em casos diferentes daquele que está ali na prática. Ele traz, traz bastante, mas como eu disse, alguns professores, não todos.*

Quando o orientador diz “e daí como é que nós vamos resolver?”, está facilitando o diálogo ao promover uma suposta igualdade entre juízes que buscam resolver uma questão comum, pois, conforme disse S06, “na verdade temos que pensar como juízes e em casos diferentes daquele que está ali na prática”.

Quando S06 diz que “nem todos os professores” trazem casos para reflexão, indica um dos pontos que dificultam o desenvolvimento do pensamento reflexivo, entre outros indicados por S02, S01 e, também por S06:

- S02 *Aquele professor que só expõe, a gente não está refletindo nada e ele também passa, às vezes, até despercebido, da pessoa, da sala de aula e a gente acaba até fugindo, indo para o espaço, pensando em outras coisas.*
- S01 *Alguns são mais expositivos, pegam um assunto e destrincham, destrincham e destrincham e agora “dêem a sentença”.*
- S06 *Aqueles que pensam que chegam lá, abrem o código e falam apenas a doutrina, como se estivesse em uma sala de aula, só que em uma sala de aula reduzida, aí fica bem difícil, fica monótono, chato, a gente boceja na sala de aula porque a maioria das coisas que ele está falando a gente sabe, porque ele fala o básico da doutrina, porque ele não deixa a gente discutir nem o processo que nós estamos vendo, ele quer que a gente tenha um conhecimento geral sobre o procedimento e a ação naquilo, mas ele vai verificar apenas a doutrina, o que a gente estava acostumado a ver em sala de aula, na faculdade, é sempre tudo que a gente já viu, então é muito cansativo e aí chega no final, meia hora, e diz, agora façam o despacho e pronto. Isso é cansativo, teve alguns professores assim e que não valerem a pena, o processo, até as ações eram boas.*

Parece claro que os encaminhamentos dados pelos orientadores, descritos por S02, S01 e S06, excluem a interação com os alunos, pois, conforme S06, “ele não deixa a gente discutir nem o processo que nós estamos vendo”.

Portanto, um dos elementos-chave para as aulas práticas refere-se à reflexão conjunta sobre o caso concreto, conforme destaca S06:

*S06 (...) o interessante é discutir o processo, porque dentro do processo há erros, há formas diferentes, o professor poderia dar soluções diferentes para aquilo, para aquele processo, naquela sentença, falar da sentença mesmo, como poderia julgar.*

Existem outros elementos que podem dificultar esse processo de reflexão-na-ação, que se refere à defasagem de conhecimento ou falta de experiência anterior em áreas específicas, características de grupos heterogêneos, como o G1. Assim, o professor das aulas práticas também deve considerar as dificuldades de cada aluno, dentro do percurso de cada um, conforme posto no tópico seguinte.

#### 4.4.4.2 Considerando as dificuldades dos alunos

Como os professores reagem quando percebem que você está em dificuldades?<sup>57</sup>

Ao responderem a essa pergunta, os sujeitos do G1 trouxeram à discussão aspectos fundamentais da aprendizagem em cooperação.

Segundo os sujeitos do G1, os orientadores constataam as dificuldades dos alunos em diversos momentos durante as práticas, conforme a Tabela 13.

---

<sup>57</sup> Ver questão 4.2 do Relatório de Entrevista, no Apêndice 2.

TABELA 13: MOMENTO EM QUE O ORIENTADOR PERCEBE A DIFICULDADE DO ALUNO, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1.

MOMENTOS DE PERCEPÇÃO DAS DIFICULDADES	SUJEITOS	
	TOTAL	%
Por meio das perguntas dirigidas aos alunos	3	30%
Na avaliação do trabalho escrito	2	20%
Não percebem as dificuldades	2	20%
Durante a resolução do trabalho escrito	1	10%
Durante a exposição do orientador e durante a audiência	1	10%
Percebem sempre pela experiência profissional	1	10%
TOTAL	10	100%

Ao analisar a Tabela 13, nota-se que estão presentes dois momentos distintos em que o orientador percebe as dificuldades dos sujeitos: durante a ação do aluno e ao término desta ação, ou seja, o orientador atento pode perceber a necessidade de cada aluno durante o estudo dos autos do processo, na representação dos papéis em audiência simulada e durante a elaboração do trabalho escrito, ajustando o nível de ajuda para cada aluno, no decurso do processo, e não apenas ao final, após a resolução do trabalho escrito, conforme bem descrito por S11:

S11 *Eu vi bons orientadores que conseguiram individualizar o aprendizado. Eles conseguiam levar uma turma de doze alunos sabendo exatamente até onde um tinha chegado, até onde o outro já parou, até onde o outro ainda estava querendo saber, e de uma forma assim geral muito "bacana". Eu acho que não foram todos que conseguiram fazer isso, mas a maioria conseguiu, alguns de forma realmente impressionante, eles davam aula mas com a consciência de que parecia que eles estavam sabendo conduzir assim: "opa! aquela pessoa, eu tenho que voltar um pouco porque ela está parada lá atrás, eu sei onde ela está parada, já que eles ali já estão querendo mais que eu continue aqui..." E ele ia conduzindo, bem "bacana", dá para perceber que ele ia conseguindo fazer, porque chegou até o final e todos saíram aparentemente satisfeitos com o que teve, já teve uns que não, que o aluno falou "pô! nesse módulo eu não entendi nada!"*

Na fala de S11 aparece claramente o conceito de zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2002) e de como o professor precisa estar atento para perceber até onde o aluno pode ir sozinho e quando precisa intervir com orientação individual. Interessante notar na descrição de S11 que o orientador reconhece claramente a chamada área de desenvolvimento real, que compreende a capacidade de realização do aluno por si só, quando diz: "opa! aquela pessoa, eu tenho que voltar um pouco porque ela está parada lá atrás, eu sei onde ela está

parada”, como também reconhece a área de desenvolvimento em potencial, que corresponde àquilo que o aluno é capaz de resolver sem ajuda, quando diz: “eles ali já estão querendo mais que eu continue...” (S11). Assim, as áreas de desenvolvimento real e potencial se sobrepõem entre os sujeitos do grupo e variam conforme a área de conhecimento.

Portanto, por meio dos questionamentos e observação do sujeito em ação, o professor investiga as necessidades de cada aluno, ao mesmo tempo em que promove as trocas e ajudas necessárias ao desenvolvimento do pensamento reflexivo.

Os sujeitos do G1 indicaram como os orientadores procederam nesta relação de ajuda:

a) durante a exposição, ao questionar os alunos:

S02 *Uns expõem e não vêem a dificuldade dos alunos; outros quando fazem uma **indagação** a um determinado aluno, vai ver que ele tem a dificuldade quando não responde ou quando ele [orientador] lança [a questão] para todos os alunos e ninguém responde, ele vê também a dificuldade e vai explicar melhor o assunto. Quando um responde, daí ele já acha que está muito bom e continua.*

b) durante a simulação de audiência:

S02 *(...) nas audiências o professor **fica acompanhando o aluno** ali, em qualquer posição que ocupe, seja de juiz, advogado, réu, então ele está ali diante da situação ... e ele vai ver se o aluno tem dificuldade e está sempre auxiliando: “ah! você tem que fazer isso”; intervém, “está errado, tem que ser assim...”.*

c) durante a resolução do trabalho escrito:

S09 *A gente tem muita dificuldade em colocar no papel a seqüência real que deve ser feita em um despacho ou uma sentença, se é preciso aquilo e por que é preciso. Então muitas vezes eles explicam: “olha você está com dificuldade em quê?”. Muitas vezes a gente tem dificuldade com a **terminologia** a ser colocada no papel. Diz: olha isso aqui é falho; por isso, já essa parte eu acho que é concluída a contento.*

d) após a resolução do trabalho escrito:

S06 *(...) eles avaliaram a gente e alguns disseram onde estava o erro, na frente de todos, mas também de uma forma que não agredisse a gente, eu nunca me senti agredida de ter sido avaliada e o professor: “olha aqui faltou isso, isso, isso e isso”, mas foi de uma forma respeitosa sempre, e como eu já tinha dito, a gente falha, mas todo mundo sabe que ninguém sabe tudo e até mesmo os professores admitem que não sabem tudo, então isso facilitou.*

d) durante as atividades, ao ser questionado pelos alunos:

S08 *Se eu vejo que eu não estou entendendo muito bem o assunto, eles dão uma ajuda para a gente, eles até complementam, questionam, e eles procuram ajudar, se a gente tem alguma dificuldade, eles explicam melhor a matéria.*

Alguns pontos devem ser destacados quanto ao atendimento das dificuldades dos alunos. Primeiro, refere-se ao que Schön (2000) denominou de “diálogo de reflexão-na-ação recíproca” quando professor e aluno buscam ativamente uma convergência de significados. Quando S09 disse: “muitas vezes a gente tem dificuldade com a terminologia a ser colocada no papel”, significa que o professor deve “aprender formas de mostrar e dizer adequadas” aos sujeitos e deve aprender a “ler as suas [dos alunos] dificuldades e potenciais particulares” a partir dos esforços de execução” dos alunos (SCHÖN, 2000, p.97). Portanto, pode-se concluir que a realização da tarefa em sala de aula garante uma melhor verificação da real necessidade deste aluno, diante da atividade proposta, seja na representação de audiência ou na elaboração do trabalho escrito.

Finalmente, o acompanhamento do aluno se completa com a avaliação do trabalho escrito e retorno sobre os erros e acertos efetuados. Importante destacar que 20% dos alunos afirmam que os professores não chegam a perceber as dificuldades dos alunos e outros 20% concordam que somente na avaliação do trabalho escrito ocorre esta constatação. Isto se agrava com os procedimentos de retorno da avaliação por vezes inexistentes ou insuficientes, conforme apresenta S05 e S02.

S05 *Quando são discutidos os erros, é válido, então muitas vezes não dá tempo de discutir os erros, eles entregam a sentença, algumas vezes eles escrevem, faltou isso, faltou isso, faltou isso, mas é bom quando eles pegam a sentença e dizem olha, você tirou noventa e faltou isso, ou você tirou sete porque faltou isso, isso é bom. Pode até ser no geral mesmo, mas é bom para a gente ver o que ele queria, como orientador, a gente vê olha eu fiz isso, na técnica não deveria ter feito.*

S02 *Como no caso do trabalho escrito que muitas vezes a gente se empenha para fazer uma sentença, a gente tem que estar ali, disposto a fazê-la, da melhor forma possível e se você não tem retorno daquilo que você... das suas falhas, aí você acaba se decepcionando. Puxa! Já vem um outro módulo e você passou por aquele e tem um monte de dúvidas sobre aquilo que você pensa, se está certo ou não.*

Quando S02 disse que “vem outro módulo” e que ficou com várias “dúvidas sobre aquilo que pensa, se está certo ou não”, indica a importância fundamental do

retorno da avaliação aos alunos, que conforme o Regulamento das Disciplinas Práticas (Anexo 1), pode ser individual ou em grupo, ou na falta de tempo, deve ser por escrito, mas sempre de forma esclarecedora e com devolução próxima ao término do módulo.

Assim, se faz necessário proporcionar um espaço posterior à execução da tarefa para a reflexão sobre o processo de fazer, momento em que ocorrerá a “práxis” (FREIRE, 1980, p.77) onde o sujeito será levado a refletir-sobre-a-ação (SCHÖN, 2000), num processo em que o aluno amplia sua compreensão quando além de saber como fazer, compreende os porquês.

Portanto, o retorno da avaliação deve ser visto como um momento de aprendizagem, quando o professor, ao apresentar os resultados das avaliações em grupo ou individual, leva os alunos a pensar sobre os procedimentos tomados, bem como a analisar as decisões que os levaram aos erros e possíveis conseqüências. No entanto pode-se perceber pela fala de S05 e S02, que nem todos os professores realizam o retorno da avaliação, o que limita o desenvolvimento dos alunos.

Ao comunicar os resultados da avaliação, o professor deve tomar certos cuidados. Quando S06 disse “nunca me senti agredida” ao receber a correção de um trabalho escrito, indica o clima de confiança e cooperação que se estabeleceu no G1, conquistado principalmente pela interação adequada do professor com os alunos, conforme destaca S06.

S06 (...) todos os juízes são muito **sensíveis e gentis**, para não deixar a pessoa constrangida. Todos eles foram assim, de modo que na hora da pessoa ter uma dificuldade ou então fazer uma pergunta, e teve perguntas que você podia dizer "nossa! com certeza todo mundo sabe e até, não vou dizer uma pergunta "idiota", mas num linguajar mais popular seria, e ele [professor], com muita **sutileza** respondeu à pergunta de modo que ninguém ficasse constrangido. Os outros colegas até perceberam, podiam até fazer uma cara feia, mas ele não, e todos eles com **educação, responderam** e... porque para aquela pessoa não era uma pergunta "imbecil", e o professor foi sensível o suficiente para poder lidar com isso de maneira que ninguém ficasse constrangido. Porque também poderia essa pessoa ter vergonha de fazer uma nova pergunta, né? Mas nem essa pessoa percebeu que a pergunta dela era tão...

O comportamento descrito por S06 corresponde ao “dar razão ao aluno”<sup>58</sup> proposto por Schön (1992, p.81) ao discutir a responsabilidade que tem o professor em manter um canal aberto para o diálogo, para a necessária convergência de significados, condição necessária ao desenvolvimento almejado nas aulas práticas, pois o aluno pode estar fazendo o seu máximo e não ser compreendido, conforme destaca S09:

S09 *Então se ele é muito rígido, muitas vezes pode acontecer que aquele aluno que aqui está, pense que não serve para a coisa, que ele se esforça e se esforça e muitas vezes aquele professor acha que ele não fez o suficiente, quando, na verdade, o que ele colocou ali foi o máximo que ele conseguiu colocar naquele momento.*

Ao “dar razão ao aluno” o professor deixa-se surpreender e procura compreender o ponto de vista desse aluno, os motivos que o levaram àquela conclusão ou a fazer determinada indagação. Assim, o professor vai buscando outras formas de dizer ao aluno e se certifica de que houve a compreensão.

Os adjetivos empregados por S06: sensível, gentil, educado e disponível para responder qualquer indagação mostra um professor que valoriza a contribuição do aluno e compreende que deve haver respeito mútuo, não só do aluno para com o professor, que chega a ser uma reação esperada, devido também ao cargo de juiz, mas também do professor para com o aluno, percebido em sua condição humana e desejosa de crescimento e afirmação enquanto pessoa e profissional.

Portanto, o processo de reflexão-na-ação e de reflexão-sobre-a-ação certamente traz benefícios tanto para o aluno como para o próprio orientador, conforme destaca S06:

S06 *(...) ele [orientador] faz as indagações e a gente tem que trazer as soluções ou argumentações, o raciocínio jurídico... às vezes nem ele [orientador] tem essa solução, às vezes ele tem dúvidas [...] e ele argumenta o porquê, dá a exposição de motivos mas aí a gente argumenta “mas poderia ter visto isso e isso” e ele fala “ah! sim, poderia”, e daí tem algum dispositivo jurídico que impede... e isso que é importante, que até eles sentem uma dúvida e daí é importante porque a gente faz um laboratório. É um laboratório para o professor e para o aluno. Eu acho que os professores também ganham bastante com isso.*

---

<sup>58</sup> “Dar razão ao aluno” na concepção de Schön, significa que o professor reflexivo deve procurar entender o ponto de vista do aluno e levar em consideração as limitações e potencialidades ao estabelecer o diálogo necessário ao desenvolvimento do profissional reflexivo (SCHÖN, 2000).

O orientador descrito por S06 se mostrou flexível diante das possibilidades de resolução do caso, de forma a permitir as manifestações dos alunos, promovendo o diálogo reflexivo. Tal condição se potencializa principalmente quando o aluno percebe posicionamentos divergentes inclusive entre os orientadores.

#### 4.4.4.3 O rodízio dos professores e o pensamento autônomo

Conforme visto na descrição da metodologia das aulas práticas, está previsto o rodízio de professores orientadores, o que garantiu aos sujeitos do G1 interagir com diferentes magistrados, conforme descrevem S08, S03 e S06, ao responderem à questão: qual a sua opinião sobre o rodízio de professores?<sup>59</sup>

S08 (...) *a gente vê a **idéia de cada um**, e cada professor, cada juiz tem uma idéia diferente, e se a gente ficasse sempre com o mesmo professor a gente ficaria "conduzido" pela idéia dele e com vários professores a gente vê como que cada um pensa e como cada uma faria em cada processo [...] é bom a gente ter essa diversidade, para **ver qual a postura que a gente vai adotar**. A gente vê o posicionamento de cada um e a gente assimila aquilo que a gente acha.*

S03 (...) *you **vê posições diferentes**, entendimentos diferentes, modo até de conduzir o processo diferente [...]. Então na verdade são dicas, são idéias de vários professores e você vai pegando um pouquinho de cada um, acho que é isso que é importante, você **não fica só com aquela visão restrita**, você **pega um pouquinho de cada um**.*

S06 (...) *cada [professor] um teve uma vivência cultural e sócio-econômica diferente e trouxe para a sala de aula as suas dificuldades de como passou no concurso, para cada um foi diferente; e ainda a experiência jurídica de cada um, que é muito diferente, e além disso, sobre uma audiência, por exemplo, cada um tem um estilo, uma maneira de pensar, uma maneira de sentenciar, uma maneira de ver o processo, uma maneira de ver as partes, alguns com uma sensibilidade maior que outros, então essa diferença faz com que a gente consiga pegar cada coisinha de bom de um e **formar um juiz que a gente ache que é o ideal** e ter como modelo a ser seguido, né?*

Dois aspectos aparecem nos depoimentos de S08, S03 e S08, assim como nos demais sujeitos do G1: valorização da diversidade e autonomia. Interessante que a falta de um padrão uniforme entre os professores orientadores é justamente o que possibilitou o desenvolvimento da autonomia, pois devido à diversidade de pontos de vista percebido entre os orientadores, o sujeito “não fica só com aquela visão restrita” (S03), e não cria dependência do pensamento do orientador, sendo como que levado a comparar as “posições diferentes” (S03) para “formar um juiz que a gente ache que é o ideal” (S06).

---

<sup>59</sup> Ver questão 4.5 do Roteiro de Entrevista, no Apêndice 2.



No entanto, o rodízio de professores pode levar a certa insegurança dos alunos, no que se refere à avaliação do trabalho escrito, conforme aponta S07.

S07 *Acho que elas [as práticas] dependem muito do professor. Eu tive muita sorte, mas teve um caso ou outro, mas aí o grupo se une e mesmo quando o professor não é exatamente o nosso ideal, o grupo se une e enquanto ele vai tomar água a gente em vez de fazer [trabalho escrito] a gente discute, discute também, mas discute para discordar: não, mas é o que ele quer. Isso é uma crítica. Às vezes a gente **tem que fazer** uma coisa porque sabe que vai entregar para fulano e sabe que vai entregar para sicrano. **Isso é um problema porque isso influencia na avaliação.** Os juizes assim como tem pensamentos diferentes, eles têm discernimentos diferentes do que é certo e do que é errado, então isso prejudica uma avaliação. Às vezes não há um erro, mas para ele é um erro porque ele não concorda com a forma. Erro de forma.*

Conforme exposto, o aluno tende a corresponder às expectativas deste ou daquele professor, conforme complementa S07:

S07 *O problema também é dos alunos pois eles coadunam, todos vão para o mesmo lugar. Um professor que é assim, a gente vai fazer assim, mas a gente sabe que é assado. A gente tenta entender como é que o professor quer que a gente lide. O quê que ele espera de nós para a gente poder entregar o trabalho para ele.*

Fica claro que os alunos se submetem diante da autoridade imposta, mas com o discernimento de que pode haver uma decisão diferente. Assim, diante da inflexibilidade posta, os alunos agem conforme o entendimento do orientador, pois são impelidos pelo sistema de avaliação.

Assim, o rodízio de professores contribui para que o aluno construa uma concepção própria de juiz conforme sua percepção e vivência nas atividades propostas nas aulas práticas, pois mesmo que um ou outro professor, tido como mais rígido, tenha tentado impor um modelo, a diversidade proposta não privilegia um sobre o outro, tampouco objetiva formatar o comportamento dos alunos segundo uma uniformização de procedimentos, o que os levaria ao adestramento e sérias limitações para o enfrentamento das necessidades da profissão. Portanto, alternar professores é outra condição em destaque para o desenvolvimento do profissional crítico, reflexivo e autônomo, sendo que a autonomia é condição a ser conquistada permanentemente, conforme destaca S02: “Essa autonomia é desenvolvida no decorrer do seu trabalho, quanto mais audiência você fizer mais você vai desenvolvendo nisso”.

Finalizando, pode-se concluir que o professor-orientador tem papel fundamental no desenvolvimento do profissional reflexivo, e, conforme o seu encaminhamento, pode facilitar ou dificultar a aprendizagem do aluno.

#### 4.5 MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PREFERIDA PELO G1

A transcrição dos depoimentos que seguem busca atender ao objetivo da pesquisa, que visa identificar as características de mediação pedagógica do professor-orientador, considerada adequada pelos alunos, nas aulas práticas.

O Quadro 9 foi elaborado com base nas respostas apresentadas à questão 4.3 Você poderia descrever uma situação de interação professor-aluno favorável e uma desfavorável?<sup>60</sup>. Os dados levantados confirmam os já discutidos no tópico anterior sobre o professor reflexivo e dialógico, o que vem a corroborar com a definição da mediação pedagógica que favorece o aprendizado, segundo o G1:

QUADRO 9: SITUAÇÃO DE INTERAÇÃO PROFESSOR-ALUNO FAVORÁVEL E DESFAVORÁVEL, SEGUNDOS OS SUJEITOS DO G1.

G1	DESFAVORÁVEL	FAVORÁVEL
S01	trazer um pensamento fixo sobre o caso.	audiência com correção durante.
S02	só exposição.	audiência com correção durante.
S03		audiência com correção durante.
S05		respostas às perguntas dos alunos e correção dos erros.
S06	falta de diálogo e professor autoritário. expositivo e sem casos para a reflexão.	sondagem das dificuldades individuais por . questionamento e complementações. saber lidar com pessoas e professor dialógico.
S07	audiência com correção no final e não. responder às questões.	exposição, perguntas e atividade.
S08	falta de flexibilidade.	audiência com correção durante e pensamento reflexivo.
S09		casos semelhantes e flexibilidade.
S10	falta de atendimento à dificuldade individual	atendimento à dificuldade e reflexão na ação.
S11		interação do professor com outro aluno.

Ao analisar a mediação que dificulta a aprendizagem, desenham-se as características de um professor-orientador inflexível, centrado em seu ponto de vista,

<sup>60</sup> Ver questão 4.3 do Roteiro de Entrevista, no Apêndice 2.

preocupado principalmente com a exposição teórica ou com o como se faz, sem apresentar desafios nem estabelecer o diálogo com os alunos que permanecem distantes, impedidos de manifestar tanto as potencialidades como as dificuldades que passam despercebidas pelo orientador. Os depoimentos que seguem ilustram bem estas condições desfavoráveis:

- S06 *Bom nós tivemos um professor que acabou sentado lá, com uma cara fechada, não sorriu para a gente nem um momento, e não sei o porquê, se ele é assim, pode ser, uma pessoa introspectiva, mas a mim e a alguns outros alunos pareceu que ele tinha medo que a gente fizesse muitas perguntas e ele não... então ele quis manter uma formalidade entre nós alunos, um distanciamento muito grande. Então ele chegou lá sentou, falou o que era o procedimento como se fosse um professor teórico e não trazendo, na prática, nada inovador, nenhum outro caso fora aquele que nós estávamos estudando, e saía da sala de aula e pedia para que a gente fizesse um despacho ou algum exercício prático e saía de aula. Talvez para a gente não perguntar alguma coisa, não ficar...(risos) Mas aí a gente também não teve... a gente teve dúvidas, é claro, muitas dúvidas, mas nós não tivemos nem vontade de fazer pergunta nenhuma para ele, porque como ele se mostrou carrancudo, e é uma pessoa jovem... A gente ficou sabendo que ele é um bom juiz, mas ali nos pareceu que ele não sabe lidar com as pessoas, não tem sensibilidade ...*
- S01 *Primeiro trazer um pensamento fixo, quando ele [professor] fala: " eu entendo assim", ele já dá a idéia de como ele quer que você faça porque se a gente fica com medo, se eu argumentar diferente ele é capaz de não me dar nota, você acaba se fixando (...) com medo um pouquinho. Então eu acho esse um pensamento muito negativo, eles fixarem já o entendimento deles, penso assim, mais ou menos, pode até não ser, pode até simplesmente estar usando a posição deles, mas às vezes dá a impressão para a gente que eles estão dizendo olha, não se atrevam a decidir deferente (...)*
- S07 *Eu gosto de resolver as coisas para ontem. Não gosto de deixar nada parado, então eu fazia às vezes as perguntas e ele dizia assim: " olha como que diz o que você acha?, diga você, e não me sanou dúvida nenhuma e eu saí pior do que eu tinha entrado, porque ele não disse, talvez eu esteja errada ou talvez o método seja completamente o oposto e ele não disse porque ele pensou que ia sair dali e iria até a biblioteca. Eu não fui. Ele não disse e eu fiquei frustrada e fui embora. Talvez da minha parte tenha sido errada. Era assim: agora nesse momento pode ou não pode e parecia que ele estava querendo nos induzir ao erro, era a impressão daquele professor que faz teste sabe?*
- S10 *Uma desfavorável que eu vi foi com uma colega minha que ela estava em dificuldade em fazer o relatório da sentença, aí o professor: "largue, largue mão, não precisa fazer, não faça, pule essa parte, termine logo essa sentença", aí, na outra aula quando foi fazer a avaliação, ele disse: "esse relatório não está legal", e o aluno: " há! professor, mas eu não fiz um bom relatório porque o senhor disse que não precisava, que já podia ir direto para a fundamentação". Isso eu achei desfavorável.*
- S11 *Quando você pega um professor que diz que você participou 10 [nota] e o outro diz que você participou 8 [nota], qual que seria o critério dessa participação, uma coisa meio subjetiva. Imagine que você está participando junto com o grupo, pelo menos o nosso que é bastante coeso assim, todo mundo está fazendo, mas você não participa de uma audiência porque não tem lugar, uma audiência de interrogatório, tem o réu, o juiz e o promotor de "samambaia" ali, então as outras partes não participam, então os outros não vão participar, são ouvintes, não tem espaço para participar, então qual é o critério que o professor atribui nessa hora para a participação?*
- S11 *Este último orientador resolveu fazer todos os despachos que estavam previstos naquele caderninho, só que, detalhe, ele não corrigiu nenhum. A partir de cada despacho, ele passava para o seguinte e ia comentando. Eu acho que isso, sinceramente, na minha opinião não traz nenhum benefício porque, hoje em dia, o despacho em si assim, se você não souber fazer, você encontra obras que te dão*

*modelos de despacho. Então eu acho que não é aí que está o problema. O problema está em se entender a matéria, o que o juiz está pedindo ou o que o cliente está pedindo, o que seria o melhor naquele momento. Então eu acho que os despachos em si pelo exercício manual, assim: "olha! agora peguem mais uma folha, mais um despacho!" não vejo muita utilidade, sabe, isso eu acho que a pessoa consegue desenvolver sozinha, se não pela prática, pelos manuais (...)*

- S05 *A avaliação às vezes é uma incógnita para a gente porque alguns professores colocam uma nota "X", não tem nenhum comentário, às vezes não é em sala de aula, você não sabe o que foi que você fez de certo, alguns fazem questão de colocar muito bem, você fez uma boa fundamentação ou se faltou tal coisa, mas alguns simplesmente colocam uma nota e você fica sem saber o porquê.*

Por outro lado, os sujeitos do G1 descreveram situações de interação professor-aluno que consideram favoráveis, conforme resumido no Quadro 9 e apresentadas a seguir:

- S06 *Bom, teve uma professora de Criminal ... Quando ela foi conversar com a gente sobre o módulo, ela falava: "o que vocês sabem sobre isso, o que vocês entendem sobre por isso?" Então ela deixava a gente trazer e assim ela sabia até onde que a gente tinha o conhecimento mais aprofundado ou não, e ela fazia as complementações, isso foi muito interessante. Com muita inteligência, perspicácia, sensibilidade e simplicidade com a gente ela foi mostrando, de uma maneira bem sutil, a ação, os conteúdos dos procedimentos. Então ela fazia isso, acabava percebendo o que a gente sabia e o que a gente não sabia e depois fazia aquelas complementações. Isso eu achei bem interessante dela. Isso é uma tática dela, né?*
- S01 *(...) a exposição inicial ajuda, mas o mais importante é durante os trabalhos você ter um apoio, que seria o professor, para te dar uma dica, para te ajudar a conduzir a idéia, porque às vezes a idéia você tem, você só não sabe, não consegue conduzir direitinho. Então até porque, se fosse o objetivo de fazer uma explanação teórica sobre o assunto, não seria nessas aulas, porque... Eu acho que o que nós tivemos de matéria, você está numa pós-graduação, passou por toda a graduação (...)*
- S03 *Eu acho que o debate do caso concreto em si, ele explicando... Acho que o debate em si é o que há de melhor. Você podendo tirar as dúvidas, você lendo o processo, vendo as situações e podendo discutir, eu acho que eu tiro mais proveito.*
- S10 *(...) nos casos em que o orientador fazia um estudo parte a parte do processo, fazia um estudo, em conjunto. "Vamos analisar essa petição", aí ou tal despacho, aí ele falava: "Oh! Nesse caso prático o magistrado poderia ter feito melhor uma audiência na parte de saneamento que poderia ter evitado tal, tal problema... vamos nos remeter a tal folha, olha só!, se tivesse sido observado o despacho saneador naquela época não teria essa dificuldade". Esse estudo parcelado do processo, se tem uma maior interação e uma melhor análise do caso.  
(...) eu estava com dificuldade em fazer a fundamentação e eu procurei o professor: "Professor, não estou conseguindo explicar, expor melhor", aí o orientador: "Não se prenda, analise bem o tipo penal, não vá buscar doutrina, não pense em jurisprudência. Comece analisando, desmembrando toda a tipificação que ali mesmo você vai buscar a fundamentação". Ela ia me questionando, fazendo buscar conhecimentos que eu já tinha. Assim, eu achei bem interessante.*
- S09 *(...) muitas vezes um aluno coloca: "olha professor, eu vi um processo semelhante a esse que foi decidido diferentemente, no caso, em que as partes reagiram para isso e para aquilo", e ele dá a experiência dele. Então o forte que eu acho disso, é o professor citar o caso concreto que a gente tem na mão e citar pela passagem dele em várias Comarcas, outros casos que ocorreram e que nem sempre tiveram a mesma decisão ou não ocorreram conforme aquilo que estava ali. Então muitas vezes o começo de um processo, a petição inicial que você tem ou o pedido que é formulado, com as provas que vem com o processo, a gente vê que não necessariamente aquela petição inicial*

- era verdade absoluta. Então em vários casos isso é comprovado; por exemplo, num processo aquilo era realidade e em outro processo aquilo não era realidade. Então, essa parte de aproveitamento, em que o professor cita os vários casos que aconteceram com ele, é interessante.*
- S08 *Nas audiências, quando a gente está na audiência e se a gente fez algum equívoco durante a audiência simulada, ele interrompe, a maioria dos professores interrompe e fala sobre o defeito. Eu acho que isso ajuda muito porque se a gente fizer uma audiência de verdade, a gente pode estar prejudicando o cliente no caso, então ele já faz a devida correção, se no caso for advogado; se for o juiz, para que não gere nulidade no processo; promotor, para que a parte não entre com recurso, então ele corrige a gente já na hora, viu que a gente fez alguma coisa equivocada, algum ato falho, na audiência, por exemplo, e já corrige na hora, acho que isso ajuda e muito.*
- S07 *(...) eu já fiz algumas atividades que os professores nos pedem para fazer em casa e é outra coisa. Fazer em casa não tem. Pois você fica ali, acha que é isso e acabou. Eu gosto muito de trocar. Eu já advoguei sozinha, eu já advoguei com mais gente... só para ter uma outra pessoa que te diga: "olha acho que você está certa", porque se você naufraga você não naufraga sozinha. O Amir Klink que fala que a pior coisa de atravessar o oceano sozinho não é a solidão, mas quando algo dá errado, dá errado sozinho.(ênfase) Você errar com outro ou às vezes você dizer: "olha, eu acho que é isso" e o outro diz: " não eu acho que é aquilo", e vocês discutem e cada um faz o seu...*
- S10 *Você faz o trabalho escrito em uma aula e na próxima o professor já traz corrigido, explicando, trazendo o trabalho correto para a gente visualizar. "Oh! Seria correto essa técnica, daí em seu trabalho faltou isso, isso. Aqui você foi muito sintética na fundamentação, poderia ter desmembrado. Essa técnica não está boa... Esse trabalho de avaliação que eu achei interessante. E ele fez isso em grupo, perguntando se eu concordaria em expor o meu trabalho, apesar de que em nosso grupo não houve ninguém que falasse: "não, não quero que comente" (...) em alguns casos eu estava na dúvida se eu fizesse tal coisa, se seria correto ou não e outra pessoa fez... eu estava em dúvida em dois posicionamentos, eu tomei o posicionamento X outra pessoa tomou o posicionamento Y, que talvez poderia também ser usado e nessa abertura pode esclarecer. Eu achei bem interessante.*

Os depoimentos mostram a preferência do G1 pelo professor-orientador flexível capaz de interagir com os alunos, de estabelecer o diálogo necessário ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, estimulado pelos questionamentos e análise de casos semelhantes. Os alunos preferem um professor-orientador, preocupado em sondar as dificuldades individuais e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno de forma a possibilitar as correções e complementações necessárias. Tal interação, conforme visto, só é possível em um "clima" de cooperação, onde não estão presentes os sentimentos de "ganha-perde", que afastam professor-aluno e fomentam a competição entre os alunos.

Para finalizar a investigação sobre a interação social em grupos de ensino prático, os sujeitos do G1 responderam à seguinte questão<sup>61</sup>: Sobre as etapas da prática (estudo individual, estudo em grupo, simulação, trabalho escrito, retorno da

---

<sup>61</sup> Ver Questão 5.1 do Roteiro de Entrevista, no Apêndice 2.

avaliação), qual delas lhe parece mais proveitosa? Por quê? As respostas foram analisadas e sintetizadas no Tabela 14.

TABELA 14: ETAPA DAS PRÁTICAS MAIS PROVEITOSA, SEGUNDO OS SUJEITOS DO G1

G1	ETAPAS DAS PRÁTICAS CONSIDERADAS MAIS PROVEITOSAS					
S01			trabalho escrito	simulação		
S02						não respondeu
S03	estudo individual	estudo em grupo	trabalho escrito	simulação	retorno da avaliação	
S05		estudo em grupo				
S06		estudo em grupo	trabalho escrito			
S07						não respondeu
S08			trabalho escrito			
S09			trabalho escrito	simulação		
S10			trabalho escrito		retorno da avaliação	
S11		estudo em grupo				
TOTAL	1	4	6	3	2	2
%	10	40	60	30	20	20

Ao analisar a Tabela 14, verifica-se que a maioria dos sujeitos, 60%, indicou como etapa mais proveitosa o “trabalho escrito”, o que, à primeira vista, pode parecer uma contradição, pois justamente esta etapa da prática é reservada ao trabalho individual, quando o aluno é solicitado a executar uma determinada peça processual, seja um despacho ou uma sentença, valendo-se de sua capacidade individual. Entretanto, nos discursos dos sujeitos do G1 às outras questões, houve o reconhecimento unânime do valor das trocas e ajuda entre os colegas como condição necessária para o desenvolvimento cognitivo. A constatação dos pontos de vista divergentes, tanto entre os colegas como entre os próprios orientadores, foi indicada como elemento propulsor do desenvolvimento da capacidade reflexiva dos alunos e também favoreceu a autonomia intelectual constada pelos sujeitos do G1. Então, por que motivo somente 40% dos sujeitos indicaram o “estudo em grupo” como a etapa mais proveitosa, visto que entre estes, 20% também escolheram o “trabalho escrito”?

S06 escolheu ambos, o “estudo em grupo” e o “trabalho escrito”, como as etapas mais proveitosas, sobre as quais refletiu:

S06 *Eu acho que o estudo em grupo e o trabalho escrito, eu acho que os dois são de igual importância porque, é engraçado... É difícil saber assim, porque eu acho que a discussão foi muito importante para a gente chegar a conclusões, mas no trabalho escrito também surgiram outras dúvidas de igual importância. Porque daí a gente exterioriza o que a gente discutiu e assim mesmo a gente vê que houve lacunas que não foram preenchidas nessa discussão. Então, o mais importante talvez seja o trabalho escrito, mas o trabalho escrito não poderia ser só o trabalho escrito sem o trabalho em grupo, entende?*

Assim, na percepção de S06, o “trabalho escrito” solicita maior estruturação, pois o sujeito descobre que, além do que foi discutido, é necessário mais para a resolução da tarefa. Justamente na interação solitária do sujeito com a tarefa é que as dúvidas surgem, e é nesse momento que o sujeito volta-se para si, no esforço para encontrar a melhor solução.

No entanto, conforme situa S06, “não poderia ser só o trabalho escrito sem o trabalho em grupo”, pois o proveito de um está relacionado com o outro, ou seja, o “trabalho escrito”, individual, será tanto mais proveitoso quanto mais ricas forem as trocas entre os colegas e orientador, tanto antes da execução como depois. No entanto, durante a execução, o aluno deve ser chamado à necessária responsabilidade para a realização individual que dará a real dimensão de sua evolução no processo.

Portanto, todas as etapas estão interligadas, fazendo parte de um mesmo processo, e cabe principalmente ao orientador a habilidade de fazer os encaminhamentos adequados, proporcionando momentos interpsicológicos, de atividade em grupo, e também momentos intrapsicológicos, de atividade individual, pois ambos se complementam no processo de ensino-aprendizagem.

#### 4.6 ELEMENTOS ESSENCIAIS DA COOPERAÇÃO E AS AULAS PRÁTICAS

Finalmente é necessário analisar em que aspectos a metodologia empregada nas aulas práticas pesquisadas se aproxima dos elementos essenciais da cooperação, identificados pelos irmãos Johnson (1998a;1998b), cuja análise encerra a proposta desta pesquisa.

Primeiro deve-se destacar que 100% dos sujeitos consideram o G1 como um grupo cooperativo, devido às trocas e relações de ajuda estabelecidas entre os colegas.

Conforme revisão da literatura, os irmãos Johnson (1998a; 1998b), apresentam cinco elementos que potencializam os resultados de esforços

cooperativos<sup>62</sup>: 1) interdependência positiva; 2) promoção da interação (face a face); 3) responsabilidade individual; 4) emprego de habilidades de relacionamento interpessoal; e 5) processamento do grupo.

Tanto nos documentos analisados como nos depoimentos dos sujeitos pesquisados pode-se constatar a presença de esforços cooperativos, tanto na interação somente entre os alunos, quanto na presença do professor. Verificaram-se elementos que potencializam os resultados de aprendizagem em grupos cooperativos, conforme brevemente apresentados.

**1) Interdependência positiva:** segundo os irmãos Johnson (1998a), a interdependência positiva ocorre quando os alunos percebem que os esforços de cada membro são indiscutíveis para o sucesso do grupo e cada um tem uma contribuição para o esforço cooperativo, seja de resultados (metas e recompensa) ou de meios (recursos, papéis e tarefa).

Ao analisar os depoimentos, foram constados quatro tipos de interdependência nas aulas práticas: de metas, de papéis, de recursos e de tarefa.

A interdependência positiva de metas ocorreu por se tratar de uma meta comum, porém com possibilidade de respostas diferentes, devido à natureza complexa do caso. O acompanhamento uns dos outros sobre a compreensão e o desenvolvimento da tarefa, possivelmente, ajudou os sujeitos que interagiram, na resolução individual, com mais qualidade. A interdependência positiva de papéis e de tarefa aparece principalmente em situação de simulação de audiência, pois existe o compromisso da preparação individual de todos em seus papéis para que o grupo não seja prejudicado na execução da tarefa. A interdependência positiva de recursos surgiu devido à diversidade de áreas e de tempo de experiência constatada entre os membros do G1. Assim, cada membro do grupo contribuiu com parte dos recursos (informações e conhecimentos) para a consecução da tarefa, cujos recursos fazem parte do percurso profissional (formação e experiência) de cada um, como também, em raras vezes, foi produto de pesquisa solicitada pelo orientador.

---

<sup>62</sup> Para Johnson e Johnson (1998a; 1998b), esses cinco elementos potencializam os relacionamentos cooperativos saudáveis, em diversos tipos de grupos: relações de tutoria de colega, aprendizagem em grupo, trabalho em grupo de adultos, família etc.



Não se verificou interdependência de recompensas, pois cada aluno é avaliado pelo trabalho escrito individual, pela atuação na audiência e participação em aula.

Da análise dos depoimentos colhidos, entretanto, verificou-se que 100% dos sujeitos concordam que foi possível aprender com os colegas, devido às trocas de experiência e conhecimento que cada um traz para as aulas práticas.

**2) Promoção da interação (face a face):** alguns elementos foram fundamentais para a interação, tais como o grupo pequeno (11 alunos), a frequência das práticas e a proximidade física, que possibilitaram um maior conhecimento interpessoal e resultou em maior liberdade de expressão e interesse em ajudar o colega. Conforme previsto pelos irmãos Johnson (1998a), a interdependência positiva promoveu a interação face a face, pois 100% dos sujeitos concordam que o motivo principal que provocou a interação entre os sujeitos foi a necessidade de resolução do caso concreto. Outros elementos da cooperação são a disposição em ajudar e o respeito mútuo. Nos depoimentos, percebe-se um interesse na maioria dos sujeitos, em apresentar contribuições significativas para os colegas, o que sugere a preocupação com a qualidade nas trocas que possam trazer benefício comum. Conforme o S06 disse, cada membro do G1 tem a responsabilidade de expor conhecimentos, experiências e também dúvidas, a fim de contribuir para o conhecimento do outro; e sintetizado por S04: “o fato de estar interagindo com outra pessoa já traz responsabilidade”.

Entretanto, constatou-se que 50% dos sujeitos do G1 concordam que a maioria dos professores possibilita a interação entre os alunos, 40% consideram que alguns professores sim, outros nem tanto, e 10% consideram que a interação ocorre independente da vontade do professor. Tal resultado mostra que cada sujeito tem uma necessidade diferente de interação social e que o ganho com as trocas entre os colegas provavelmente se intensificou na ausência do professor.

No entanto, durante as aulas práticas, as trocas entre os colegas e o professor foram construtivas, segundo o G1, quando motivadas pelos desafios lançados e questionamentos provocados pelo professor sobre o caso e outros semelhantes. Portanto, tanto a resolução do caso comum a todos como os desafios e questionamentos postos pelo professor provocaram a interação face a face nas aulas práticas.

**3) Responsabilidade Individual:** considerada pelos irmãos Johnson (1998a) como a chave para que cada um se sinta fortalecido em seu processo, ficou bastante claro, nos depoimentos do sujeitos do G1, que cada um é chamado à responsabilidade individual, tanto antes das práticas, com o estudo do módulo e pesquisa pertinente, como na preparação das audiências e principalmente na resolução do trabalho escrito. Conforme recomendado pela metodologia da aprendizagem cooperativa, as práticas também seguem dois tempos: primeiro ocorre o estudo e a discussão do caso em grupo; e depois, os alunos aplicam esses conhecimentos e habilidades na resolução individual para demonstrar o domínio pessoal.

As pesquisas sobre a responsabilidade individual indicam que o aluno tende a diminuir a sua contribuição quando é difícil identificar resultados individuais e quando há esforços redundantes ou falta de coesão e/ou responsabilidade com as metas. Percebeu-se que, entre os sujeitos pesquisados, somente quatro sujeitos realizavam freqüentemente a leitura dos autos dos processos antes das aulas. Os demais, às vezes. A mesma proporção ocorre com a leitura do programa e a pesquisa nos Códigos. Tal comportamento sugere um despreparo para a aula prática, que pode repercutir na participação dos alunos quanto à resolução das questões, pois, constatou-se que os sujeitos que participam com questionamentos e soluções são aqueles que se preparam mais freqüentemente quanto ao estudo do programa, leitura dos autos, pesquisa, e que não realizam os trabalhos escritos em casa. Apesar da obrigatoriedade de se fazer o trabalho escrito em sala, há aqueles que realizam os trabalhos escritos previamente, os quais tendem a oferecer menor interação social, pois só se manifestam quando solicitado, enquanto aqueles que realizam os trabalhos em sala participam mais ao trazerem as dúvidas e questionamentos que fazem parte do processo de resolução do caso concreto em estudo.

**4) Emprego de habilidades de relacionamento interpessoal:** no decorrer do ano, ocorreu um desenvolvimento importante na capacidade de o grupo se relacionar, o que repercutiu na qualidade das trocas. Verificou-se que as trocas evidenciaram divergências de pensamento. Assim, um ponto decisivo da aprendizagem em interação é a capacidade de considerar a opinião contrária do outro, o que não acontece quando o sujeito está centrado em sua opinião própria. A

interação social ajuda na superação do egocentrismo intelectual, dando mais flexibilidade ao pensamento e aproximando as pessoas, pois há uma valorização da opinião do outro.

**5) Processamento do grupo:** esse elemento é considerado essencial pois promove a reflexão do grupo sobre as suas ações enquanto grupo. Não houve uma questão específica sobre este elemento. No entanto, a própria metodologia empregada na pesquisa, com questões sobre o processo individual e relações estabelecidas, levou certamente, cada sujeito pesquisado a se localizar no grupo, a avaliar a sua participação, a pesar as perdas e ganhos e, principalmente, a fazer uma autoavaliação sobre o desenvolvimento obtido com as aulas práticas.

Quanto aos resultados alcançados pelos sujeitos do G1, pode-se concluir que se aproximam dos encontrados nas pesquisas feitas sobre a metodologia de aprendizagem cooperativa (JOHNSON;JOHNSON, 1998), tais como: a) Houve esforço em alcançar as metas com maior empenho dos sujeitos sem ou com menor experiência anterior. Quanto aos sujeitos com maior experiência anterior, apesar da familiaridade com a tarefa, houve conflitos de procedimentos que também exigiram esforço pessoal para superação; b) Houve ganho no estabelecimento de relacionamento interpessoal positivo, pois os sujeitos indicaram crescimento pessoal decorrente da constatação da diversidade do grupo e dos orientadores. Devido à heterogeneidade do grupo, desenvolveu-se a percepção e aceitação do outro, quando conflitos foram superados em relação a divergências de pensamento e egocentrismo intelectual. c) Quanto à saúde psicológica, verificou-se que 80% dos sujeitos apresentaram maior segurança pessoal pelo conhecimento adquirido, mas possivelmente pelas relações estabelecidas no grupo, que elevaram a auto-estima, a aceitação do outro e o autoconhecimento.

Por fim, há que se salientar, que, diferentemente dos Métodos de Aprendizagem Cooperativa<sup>63</sup>, onde apenas um professor orienta e acompanha o trabalho de vários grupos, na metodologia das aulas práticas ofertados pela EMAP a presença do professor-orientador é uma constante no grupo.

---

<sup>63</sup> Conforme apresentam Martín; Echeita, são métodos de aprendizagem cooperativa: Torneios de Equipes de Aprendizagem (*"Team-Games-Tournement TGT"*); Equipes de Aprendizagem por Divisões (*"Student Teams-Aschievement Divisions"*, STAD); Quebra-cabeças (*"Jigsaw"*) e Grupos de investigação (*"Group-Investigation"*, GT) (MARTIN;ECHEITA, 1995).

Segundo os resultados desta pesquisa, conforme a mediação do professor-orientador, pode se desencadear um processo de inibição, provocado pela coação, ou um processo de valorização das trocas entre os alunos, proveniente da cooperação. Ambas trazem conseqüências importantes para o progresso cognitivo e relacional. Verificou-se também que as relações de cooperação, entendidas pelo G1 como trocas e ajuda mútua, se estabelecem, mais facilmente, somente entre os colegas. Como, então, promover maior interação entre os alunos, também na presença do professor-orientador? Essa presença é necessária?

Por se tratar de aulas de Prática Processual Civil e Penal, a presença de um profissional experiente é fundamental para a formação das competências nos aprendizes de juiz. Conforme Schön (2000), cabe aos professores a iniciativa de organizar ambientes que favorecem o diálogo para a formação de profissionais críticos e reflexivos. Partindo-se dessa premissa, pode-se concluir que o professor-orientador é fundamental para a manutenção dos esforços cooperativos nas aulas práticas.

#### 4.6.1 Implicações para a Mediação Pedagógica nas Aulas Práticas

Conforme apontam os elementos essenciais da cooperação e os depoimentos dos sujeitos do G1, serão apresentadas a seguir algumas sugestões para a mediação pedagógica que facilita a aprendizagem nas aulas práticas.

Primeiramente, o orientador tem a responsabilidade de organizar as atividades de modo a promover a interdependência positiva, a valorizar as contribuições individuais e a solicitar pesquisas coordenadas. Deve abrir espaço para a interação aluno-aluno e aluno-professor, provocando o pensamento reflexivo, por meio de questionamentos que manifestem os pontos de vista divergentes e as dificuldades individuais. Principalmente deve provocar os alunos com desafios bem dosados e acompanhar o desenvolvimento de cada um, promovendo a ajuda necessária.

Para se beneficiar das relações de trocas e ajuda mútuas obtidas somente entre os colegas, o professor-orientador deve se apresentar como um facilitador, que valoriza as contribuições do grupo. Para tanto, recomenda-se tratar os alunos como

se juízes fossem, no estudo das questões propostas. Ao promover os alunos à condição de juiz, estabelece-se uma suposta igualdade, necessária aos esforços cooperativos.

Quanto à responsabilidade individual, o orientador deve explicar a tarefa individual e os critérios para avaliação, promovendo a resolução em sala, com assistência. Fornecer o *feedback* individual ou grupal com comentários e em data próxima à resolução. Comunicar os resultados de forma a não constranger os alunos, pois o clima de liberdade e confiança presente somente entre os alunos também é possível na presença do orientador, desde que não ocorra a coação que impede a interação entre alunos e orientador e inibe o pensamento reflexivo.

Finalmente, recomenda-se aos orientadores que conversem com os alunos sobre o comportamento do próprio grupo, estimulando as relações de cooperação, tais como: dar e pedir ajuda, elogiar, controlar-se e principalmente celebrar os ganhos individuais e coletivos.

Conforme Johnson e Johnson (1998a), o simples fato de se reunir pessoas pode não levar à cooperação, pois podem se formar pseudogrupos ou grupos tradicionais de aprendizagem com ênfase nos esforços individualistas.

Em síntese, a mediação do professor-orientador, ao promover a cooperação, estará priorizando o processo de aprendizagem de cada aluno, e não a transmissão de conteúdo. O respeito mútuo (professor-aluno) facilitará a interação e a manifestação do pensamento dos alunos, em um clima que todos se sintam comprometidos com o êxito do grupo, ainda que cada um contribua dentro de suas possibilidades, pois o êxito do seu colega ser-lhe-á benéfico de algum modo.

Nas aulas práticas, portanto, a mediação do professor-orientador é fundamental para a manutenção dos esforços cooperativos, necessários ao desenvolvimento do pensamento reflexivo, num processo emancipatório, rumo à autonomia. Segundo Piaget (1994, p. 299), só a cooperação leva à autonomia e a cooperação só é possível entre iguais (hierarquicamente). Portanto, o professor-orientador deve superar a contradição educador-educando e junto com os alunos construir o conhecimento num processo dialógico e reflexivo.

## 5 CONCLUSÃO

Ao término desta pesquisa é necessário estabelecer relações entre os dados apresentados e analisados no capítulo anterior e a preocupação que originou a investigação, ou seja, conhecer a concepção dos alunos do Curso de Preparação à Magistratura sobre as aulas de Prática Processual Civil e Criminal, ofertadas pela EMAP, no que se refere **aos resultados obtidos pelos alunos nas práticas e sua relação com a estrutura de interação nos grupos e a mediação pedagógica.**

a) Sobre os resultados advindos das práticas.

Entre os resultados indicados pelos sujeitos pesquisados, pode-se destacar o desenvolvimento da capacidade de elaboração de despachos e sentenças, na área cível e criminal, bem como de conhecimentos e habilidades necessários à condução de vários tipos de audiências. Além desse resultado, que se refere à função técnica do Juiz de Direito, presente em todos os sujeitos do grupo pesquisado, constatou-se que 50%<sup>64</sup> desses sujeitos ampliaram a compreensão da função técnica para a função social do juiz, onde o *saber fazer* é necessário, porém não é suficiente, pois em cada caso devem ser considerados os determinantes sociais e as possíveis conseqüências desencadeadas pelas decisões tomadas.

Ao dizer, “com uma desenvoltura que parece que você já é um juiz”, o sujeito S11 sintetizou os resultados das aulas práticas ao descrever sua condição ao término do ano letivo. Tal desenvoltura decorre dos diversos saberes desenvolvidos, tais como: o saber técnico, o saber social, o saber pensar, o saber fazer, o saber interagir, o saber sobre si e o saber sobre o outro, especialmente sobre “como os magistrados pensam o processo” (S09), aspecto este em destaque nos depoimentos analisados.

Assim, pelos depoimentos, pode-se concluir que o desenvolvimento do potencial dos sujeitos ocorreu em um processo de construções sucessivas de forma diferenciada em cada sujeito, com ganhos substanciais em diversas áreas da formação profissional, vista sob a ótica da totalidade<sup>65</sup> (MASETTO, 1998), como: conhecimentos técnicos, maior segurança pessoal, desenvolvimento do raciocínio jurídico e habilidades de relacionamento interpessoal.

---

<sup>64</sup> Ver Quadro 6.

<sup>65</sup> Ver Figura 1.

Em síntese, os dados analisados na pesquisa apontam para a preocupação em desenvolver profissionais críticos e reflexivos, tanto na proposta do curso como na fala dos sujeitos. Portanto, os resultados das aulas práticas foram significativos para a formação do futuro magistrado, mas com aplicações importantes na atividade do advogado e de outros profissionais que lidam com as questões processuais, assim como agregaram valores ao desenvolvimento pessoal dos sujeitos pesquisados.

b) Sobre as condições facilitadoras e limitantes da aprendizagem em grupo.

A organização social estabelecida no G1 foi caracterizada pelos sujeitos pesquisados como predominantemente cooperativa<sup>66</sup>, pois os sujeitos reconheceram esta condição e identificaram a presença das relações de ajuda mútua e trocas de idéias entre os colegas na resolução das tarefas propostas.

Os sujeitos do G1 reconhecem que a cooperação foi conquistada justamente pela proximidade física, regularidade dos encontros e, principalmente, pela interdependência positiva<sup>67</sup> de metas, papéis e recursos estabelecida no grupo, o que inibiu um sentimento inicial de competição, característico de cursos preparatórios para ingresso em carreiras públicas.

A interdependência positiva de metas foi estabelecida por meio do estudo do caso concreto, elemento de unidade, que provocou a necessidade de resolução da mesma tarefa por todos os sujeitos do grupo. Já a interdependência positiva de papéis ocorreu quando cada sujeito recebeu um papel complementar e interligado (juiz, promotor, advogado, réu, escrivão e testemunha) para a representação das audiências previstas no caso em estudo. E, finalmente, a interdependência positiva de recursos se estabeleceu a partir da diversidade de tempo e áreas de experiência profissional constatadas nos sujeitos do G1, o que permitiu a qualidade das trocas e ajuda mútua entre os colegas, que passaram a valorizar o compartilhar de experiências.

---

<sup>66</sup> Ver Quadro 4.

<sup>67</sup> Conforme Johnson & Johnson (1998a), a interdependência positiva promove a cooperação, pois ocorre quando há uma meta comum entre os componentes de um grupo e quando o resultado atingido por um, afeta o resultado do outro. Ver Capítulo 4, tópico 4.4.3.

Além da cooperação, vista pelos sujeitos pesquisados como fundamental para o estabelecimento do clima de confiança nas aulas práticas, constatou-se, conforme os depoimentos analisados, a presença de três elementos que podem tanto facilitar como limitar, ou mesmo impedir, o aprendizado em grupo, nas aulas práticas: o caso concreto, experiência profissional prévia do aluno e as relações estabelecidas entre os sujeitos do grupo, conforme consideradas a seguir.

O estudo jurídico por meio de casos foi amplamente aceito pelos sujeitos pesquisados, que preferem: casos reais já julgados, atualizados, legíveis, com todos os depoimentos e provas, menos as decisões do juiz. Quanto à complexidade do caso, os sujeitos com mais experiência preferem casos mais complexos, inclusive com erros de condução, para estimular a reflexão; já os sujeitos com pouca ou nenhuma experiência preferem os casos “clássicos”, reais, mas sem erros, e completos, que indiquem um referencial técnico mais definido.

Conforme constatado, o caso jurídico concreto facilita a aprendizagem devido a dois motivos: possibilita a visão do todo e oportuniza a ação do aluno sobre a realidade. Durante as práticas, o aluno conhece diversos casos jurídicos reais, já julgados, em sua totalidade, desde o início, que se origina pela ação do advogado, passando pelas audiências, até o término, com a sentença do juiz, tarefa esta realizada pelo aluno durante as práticas. Dessa forma, o aluno se encontra em constante atividade intelectual e social, diante da necessidade de analisar os autos do processo para desenvolver uma convicção própria, necessária ao ato de sentenciar. Portanto, além da interação professor-aluno, o sujeito é impelido a interagir com os colegas de seu grupo, na busca de respostas para a problemática em estudo, como também na organização e participação na audiência simulada.

Entretanto, na concepção dos sujeitos pesquisados, os casos perdem o efeito desafiador quando são de solução muito simples ou extremamente complicados, desatualizados ou distantes da realidade dos sujeitos. Outras situações a serem evitadas são as repetições de casos de mesma solução, bem como os modelos de resolução, cuja aplicação somente proporciona um ativismo sem reflexão, impedindo o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo.

Quanto à experiência profissional, os sujeitos do G1 caracterizam-se pela diversidade de tempo e área de experiência anterior, o que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem, pois, conforme os depoimentos analisados, os sujeitos com maior



experiência na área, apesar de sentirem mais facilidade na resolução da tarefa, depararam-se com conflitos de procedimentos. Já os sujeitos com menor experiência reconheceram um crescimento maior, pois pouco ou nada sabiam; porém, estes sujeitos investiram maior esforço no estudo, elaboração das tarefas e superação da insegurança decorrente da falta de conhecimento. A menor experiência pode levar a uma maior dependência do orientador, da mesma forma que provoca a necessidade de casos concretos “clássicos”, conforme já tratado. Entretanto, ambos declararam se beneficiar da interação no grupo, seja ouvindo a experiência do colega em um momento, seja socializando a sua, em outro, o que fez surgir o valor da experiência compartilhada e a desejável diversidade no grupo.

Verificou-se que 100% dos sujeitos concordam que é possível aprender com os colegas, devido à troca de experiência e conhecimento que cada um traz. O benefício das trocas, segundo os sujeitos pesquisados, vão além da resolução do caso concreto, pois favorecem a percepção da realidade em que os colegas estão inseridos. Ao interpretar o caso jurídico em grupo, ficam manifestas as diferenças sociais e econômicas, bem como as experiências de vida de cada um.

Assim, a natureza da tarefa e a diversidade social podem promover um ambiente promissor para o confronto de pontos de vista divergentes. Entre os relatos dos sujeitos, a maioria (60%) afirmou que foi possível aprender com os colegas devido ao surgimento de pontos de vista divergentes, que levaram cada sujeito a rever o seu próprio ponto de vista ao levar em consideração a opinião contrária do colega. Conforme a literatura revisada, a superação do chamado conflito sociocognitivo (Perret-Clermont, 1978) promove o desenvolvimento intelectual, pois a divergência percebida e superada passa a fazer parte das estruturas do sujeito.

Porém, nem todos os sujeitos perceberam as divergências da mesma forma, devido principalmente a duas situações constatadas também pelo G1: a) a divergência se evidencia mais para um colega do que para outro; b) a tendência de considerar a decisão própria como a melhor. Os sujeitos pesquisados relatam que, mesmo diante dessas condições adversas constatadas, houve benefício com as trocas, pois um colega pode chamar a atenção do outro sobre um aspecto não percebido, ou o colega pode ajudar o outro a compreender novas possibilidades de resolução, favorecendo a superação do egocentrismo intelectual, característico em sujeitos centrados em seu próprio ponto de vista, o que dificulta, ou mesmo impede,

o desenvolvimento do pensamento reflexivo, pela rigidez ou falta de flexibilidade. Dessa forma, o que foi chamado de “exercícios de descentração”, além dos ganhos cognitivos, promovem o desenvolvimento de habilidades interpessoais, pois ao superar os conflitos sociais, o sujeito passa a conviver com o diferente, respeitando o direito de cada um, com repercussões para o autoconhecimento.

Além das controvérsias, os sujeitos do G1 perceberam que foi possível aprender com os colegas mais experientes quanto à terminologia, fundamentos e encaminhamentos. Conforme os relatos, houve ajuda mútua, pois ao explicar para um colega em dificuldade, o sujeito percebe que aprende na medida em que passa a reestruturar o pensamento e constatar lacunas a serem preenchidas ou ao tomar consciência de que sabe.

Portanto, pode-se concluir que as interações estabelecidas entre os sujeitos do G1 contribuíram para o desenvolvimento afetivo e cognitivo, reconhecidos pelos próprios sujeitos. Tais benefícios, no entanto, podem ser ampliados e/ou inibidos na presença do orientador, devido ao tipo de mediação pedagógica empregada.

#### c) Sobre a mediação pedagógica.

Na concepção dos sujeitos pesquisados, o professor-orientador tem um papel fundamental nas aulas práticas. A figura do juiz, com a autoridade decorrente do cargo que ocupa, e a forma de conduzir as atividades das aulas práticas, definem a mediação pedagógica que pode facilitar ou dificultar a aprendizagem dos alunos.

Assim, o juiz-orientador deve se precaver do comportamento reservado de seus alunos diante da autoridade do juiz profissional e procurar a aproximação necessária para o estabelecimento do diálogo que possibilita o desenvolvimento do pensamento reflexivo. O comportamento distante, inflexível e autoritário do orientador, certamente, inibe ainda mais o diálogo e reforça a dependência dos alunos em relação a modelos e soluções prontas, trazidas pelo orientador que passa a formatar em vez de formar profissionais autônomos e reflexivos.

Portanto, para os sujeitos do G1, a mediação que facilita a aprendizagem é aquela em que o orientador permite o diálogo e fomenta a reflexão. Entre as estratégias aprovadas pelos sujeitos, aparece o uso do questionamento tanto como forma de investigação das dificuldades individuais como meio de desenvolvimento do pensamento reflexivo.

O orientador atento percebe as dificuldades de seus alunos e direciona a aula com base nessa percepção. Conforme os sujeitos pesquisados, os orientadores mais sensíveis buscam identificar as dificuldades individuais de várias formas: a) por meio de perguntas dirigidas ao grupo ou a um dos alunos durante a exposição inicial ou no estudo do caso; b) durante a observação cuidadosa das audiências; c) durante a resolução do trabalho escrito; d) durante a avaliação do trabalho escrito. Assim, em diversas ocasiões o orientador pode identificar eventuais dificuldades e proporcionar a ajuda necessária. O que se constatou nos depoimentos, entretanto, foi que cerca de 40% dos sujeitos dizem que os orientadores nunca percebem as dificuldades, ou somente as percebem depois da tarefa concluída, na avaliação.

Por outro lado, não basta ajustar o grau de ajuda conforme a dificuldade, o orientador deve valorizar sempre o esforço individual e incentivar as descobertas através de situações desafiadoras que promovam a reflexão-na-ação. Assim, o orientador, ao mesmo tempo em que vai ensinando como se faz, desenvolve o pensamento crítico e reflexivo no aluno, pois ao envolver o aluno com questões como: sobre “o que vamos fazer agora?”, ou “o que motivou o juiz a decidir assim?”, ou mesmo “quais serão as conseqüências desta decisão?”, o orientador abre espaço para o diálogo e a possibilidade da manifestação de diferentes pontos de vista, o que promove a reflexão e o crescimento individual.

O equilíbrio entre perceber as necessidades individuais e dosar a abordagem adequada, ora sobre o caso mais complexo, tornando visíveis as relações possíveis, ora sobre o caso mais simples, introduzindo novos elementos, faz parte da mediação, que facilita a aprendizagem segundo os sujeitos do G1. No entanto, os sujeitos não apreciam quando o orientador complica o que já está complexo, ou explica demasiadamente o que já está simples.

A maioria dos sujeitos destaca como o momento mais proveitoso das aulas práticas a elaboração do trabalho escrito, visto como produção individual necessária para que o sujeito se sinta comprometido com a resolução e passe a valorizar as trocas tanto antes como após a elaboração individual. Apreciam quando a resolução ocorre em sala, sem roteiros predefinidos. No entanto, preferem quando o orientador promove discussão prévia entre os alunos e orientador, e quando possibilita ajuda eventual durante a elaboração do trabalho escrito.

Outro momento destacado pelos sujeitos como necessário para a aprendizagem refere-se ao retorno da avaliação, que deve ser comentada e próximo da realização. Quando o orientador analisa as diversas soluções, pois o trabalho escrito é individual, e reúne os erros comuns e acertos comuns, identifica unidades de análise que devem ser refletidas com os alunos, pois nesse momento de reflexão-sobre-a-ação é que pode ocorrer a tomada de consciência do sujeito e que concretiza o seu desenvolvimento de forma consciente: “eu errei, mas sei porquê”; “tomei o posicionamento X, outro tomou Y, que poderia também ser usado”(S10).

Resumidamente, da fala dos sujeitos foi possível sintetizar as características da mediação pedagógica que facilita ou dificulta a formação do profissional crítico e reflexivo. Algumas atitudes do orientador que dificultam, segundo os sujeitos: a) exposição teórica excessiva da doutrina; b) explicação dos pormenores exaustivamente e solicitação do trabalho; d) indiferença ao conhecimento ou experiência anterior do aluno; e) falta de diálogo e autoritarismo; f) falta de perguntas e de casos para reflexão, g) não responder e não considerar as dificuldades individuais; h) falta de flexibilidade ou pensamento fixo sobre o caso. Quanto às atitudes do orientador tidas pelos sujeitos como promotoras do desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo destacaram-se: a) apresentação da teoria contextualizada com o caso concreto; b) uso de perguntas reflexivas; c) discussão dos autos do processo, dos erros e procedimentos incorretos; d) apresentação de desafios, alterando casos simples em mais complexos; e) elaboração de hipóteses para discussão; f) apresentação de casos semelhantes; g) observação das audiências, com correção dos erros no decurso.

Pela ação do rodízio de orientadores, os efeitos de uma ou outra mediação mais rígida e inflexível podem afetar apenas temporariamente o grupo, pois a diversidade oportunizada, inclusive com entendimentos diferentes entre os próprios orientadores, favorece o desenvolvimento do pensamento descentrado, que considera as diversas formas de ver o mesmo problema. Decorre disso a possibilidade do pensamento autônomo, que passa a conhecer a identidade a partir da diversidade. Assim, a proposta pedagógica não se restringe a formatar um juiz tido como ideal, mas a possibilitar a interação com diversos juízes e suas concepções, experiências de vida, sentimentos, e conforme constatado pelos sujeitos, dúvidas, necessidade de trocar idéias e de perceber outras formas de

resolução. Assim, para a formação de profissionais críticos e reflexivos, os alunos necessitam interagir com professores igualmente críticos e reflexivos. As aulas práticas podem ajudar ambos.

Os depoimentos dos sujeitos pesquisados se revelaram, por vezes, surpreendentes pela pertinência e pela clareza de idéias que atestam o grau de consciência sobre o processo de desenvolvimento conquistado durante as aulas práticas. Os instrumentos e procedimentos utilizados mostraram-se adequados, pois tanto a análise documental como as respostas aos questionários e entrevistas com os alunos contribuíram para maior compreensão sobre como os processos interativos estabelecidos entre colegas ou na presença do orientador, durante o estudo de casos jurídicos, repercutem na aprendizagem do aluno.

Finalizando, pode-se concluir que a investigação tal qual foi realizada possibilitou levantar dados suficientes para considerar os pressupostos atendidos, pois pode-se afirmar que as interações estabelecidas entre os sujeitos pesquisados e os professores-orientadores, nas aulas práticas, favorecem a aprendizagem dos alunos, desde que em um clima de cooperação onde os sujeitos possam trocar idéias e promover ajuda mútua que valorizem a experiência tanto profissional como de vida de cada um. Além disso, a natureza da tarefa deve ser complexa, de forma a permitir diversos caminhos e possibilidades de solução que favoreçam a confrontação de pontos de vista e a superação necessária ao desenvolvimento individual. Entretanto, para garantir que tais condições se estabeleçam, o professor-orientador tem papel fundamental, pois a mediação pedagógica deve se pautar também pela cooperação, onde a coerção e a formatação de comportamentos abrem espaço para a reflexão e a liberdade de expressão, num clima de respeito unilateral e ajuda mútua que favoreçam o desenvolvimento do profissional crítico, reflexivo e autônomo. Portanto, os resultados apontam para uma provável relação entre o tipo de interação estabelecida e o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e autônomo.

Por fim, é recomendável uma ação efetiva junto aos orientadores das aulas práticas ofertadas pela EMAP, para a reflexão sobre os resultados desta pesquisa, assim como a intervenção junto aos alunos de futuros cursos sobre o valor das trocas em cooperação para a aprendizagem e desenvolvimento individual.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J.M.P.(org) **A Escola da Magistratura do Paraná**. Curitiba: Faculdade de Direito de Curitiba, 1985. Trabalho da disciplina Teoria Geral do Processo, 5º ano, "A".
- ALVAREZ A.; DEL RÍO, Pablo. Educação e desenvolvimento: a teoria de Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Próximo. In: COLL, C. et al (Org.) **O desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 79-104. v.2.
- ANDRÉ, M.E.D.A . **Etnografia da prática escolar**. 2 ed. Campinas: Papyrus,1998.
- ARETIO, G.L. El aprendizaje a distancia de las personas adultas. In: \_\_\_\_\_(Coord.). **La educación a distancia y la UNED**. 2 ed. Madrid: UNED, 1998. p. 83-126.
- AUSUBEL, D.P. et al. **Psicologia educacional**. 2 ed Tradução de E. Nick et al. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980-1968.
- BECKER, F. **Da ação à operação**: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora e Palmarinca, 1997.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M et.al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000. p. 67-132.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino e aprendizagem**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BOVET, M. Explicações e mudanças em adultos. In: MORENO et al. **Conhecimento e mudança**: os modelos organizadores da construção do conhecimento. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora Unicamp, 2000. p.287-323.
- CARRETERO; CASCON. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, C. et al (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 273-287. v.1.
- CASTRO, E. A; OLIVEIRA, P. R. **Educando para o pensar**. São Paulo: Pioneira Thomson Learnig, 2002.
- COLL, C. et.al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- COLL, C.; COLOMINA, R. Interação entre alunos e aprendizagem escolar, In: COLL, C. et. Al. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. v. 2.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CES. Parecer n.146 de 03 de abril de 2002. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo,

Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Desing. Relatores Conselheiros: José Carlos Almeida da Silva e Lauro Ribas Zimmer. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/ces0146.pdf>> Acesso em: 15 set. 2003.

DOISE W.; MUGNY, G. **Le developpement social de l'intelligence**. Paris: InterEditions, 1981.

FORGRAD - FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS, 14, 2001, Curitiba. **Plano Nacional de Graduação**: um Projeto em construção. Ilhéus: Apta Gráfica e Editora.

FREIRE, P. **Mensagem de Paulo Freire**: Textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. Porto: Editora Nova Crítica, 1977.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**, 11 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1999a.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999b.

GARANI, S. R. **Relatório de atividades 2000**. Curitiba: Escola da Magistratura do Paraná, 2000. Relatório Técnico.

GARANI, S. R. **Mediação pedagógica na aprendizagem de pessoas adultas**. Curitiba, 2003. 39 f. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

INHELDER, B; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976 (1 ed.1955).

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **An overview of cooperative learning**. 1994. Disponível em: <<http://.co-operation.org/pages/overviewpaper.html>> Acesso em: 12 mar. 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperative learning and social independence theory**. 1998a. Disponível em: <<http://www.co-operation/pages/SIT.html>> Acesso em: 12 mar. 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **Cooperative learning methods**: a meta-analysis. 2000. Disponível em: <<http://.co-operation.org/pages/cl-methods.html>> Acesso em: 12 mar. 2003.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. **A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. Qual é a evidência de que funciona?** In: Chang, Jul/Aug 1998b, Vol.30. Trad. Shirley Freed (2000) Pensar, Dialogar e Aprender. Disponível em: <<http://www.andrews>> Acesso em: 20 mar. 2003.

KÖCHE, J.C. **Fundamentos de metodologia científica**. Teoria da ciência e prática da pesquisa. Petrópolis. RJ: Vozes, 2001.

KUENZER. A Z: O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E. (Org.) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

LA TAILLE, Y de: Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y; KOHL, M; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky e Wallon**. São Paulo: Summus, 1992.

LEITE, L.B. **As dimensões interacionistas e construtivistas em Vygotsky e Piaget**. Caderno Cades.1996.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTIN E.; ECHEITA G. Interação social e aprendizagem. In: COLL, C. et.al **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p.34-53.

MARTINEZ, S.R. **Pedagogia jurídica**. Curitiba: Juruá Editora, 2002.

MASETTO, M.T. **Aulas vivas**. 3 ed. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MASETTO, T. M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO T.M (org). **Docência na Universidade**. Campinas: Papyrus, 1998. p.9-26.

MASETTO, T. M. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J.M et.al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000. p.133-172.

MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Org). **Aprendizagem baseada em problemas**. Fortaleza: Hucitec & Escola de Saúde Pública do Ceará, 2001.

MONTEIRO, Maria Therezinha de L. **Aprendizagem cooperativa e autonomia**. 2003. Disponível em: [www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp?entreD=240](http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp?entreD=240)  
Acesso em: 10 fev. 2002.

MORIN, E. **A Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C. et al (Org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 306-321. v1.



PALACIOS, J.; MORA, J. Desenvolvimento físico e psicomotor na primeira infância. In: COLL, C. et al (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 29-68. v1.

PARRAT-DAYAN, S. A. Teoria de Piaget sobre a causalidade. In: MORENO et al. **Conhecimento e mudança: os modelos organizadores da construção do conhecimento**. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora Unicamp, 2000. p.23-34.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRET-CLERMONT A. N. **A Construção da inteligência pela interação social**. Lisboa: SOCICULTUR, 1978.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PIAGET, J. L'évolution intellectuelle entre l'adolescence et l'âge adulte. In: **Internacional Convention and Awarding of Foneme Prizes**, 3,1970, Milão. **La formacion humaine de l'adolescence à la maturité**. Milão, 1970. p. 149-156.

PIAGET, J. . **Development and learning**. Journal of Reserch in Science Teaching, XI, n.3,1964.

PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1973.

PIAGET, J. **O Juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (1a ed. 1932)

REGIMENTO INTERNO DA ESCOLA DA MAGISTRATURA DO PARANÁ. Curitiba, 2004.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo:Ed. Atlas AS.1999.

SALVADOR, C.C. **Aprendizagem escolar na construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANTORO, F. A . **Um framework para estudo de ambientes de suporte à aprendizagem cooperativa**. Disponível em <<http://inf.ufsc.br/sbc-ie/revista/nr4/Sbie98-03-Santoro.htm>> Acesso em 28 mar. 2003.

SCHAFF, A. A relação cognitiva – O processo de conhecimento – A verdade. In. **História e verdade**. Tradução de: Maria Paula Duarte. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes. 1987. p. 65-97.

SCHÖN, A. D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, A. D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.77-91.

SHOR,I; FREIRE, P; **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor, 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001(1 ed.1987).

STERNBERG, R. J. **Psicologia cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: \_\_\_\_\_et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone Editora,1988. p.103-117 (1 ed.1933).

VYGOTSKY, L.S. Internalização das Funções Psicológicas Superiores. In: COLE, M. et al. (Org.) **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. L.S.Vigotski. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 69 - 76 (1 ed. 1984).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Normas para apresentação de trabalhos**. Curitiba, 2000.

ZITSCHER,H.C. **Metodologia do ensino jurídico com casos**: teoria e prática. Belo Horizonte: Del Rey. 2001.

## APÊNDICES

APÊNDICE 1-	QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO .....	182
APÊNDICE 2-	ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	187
APÊNDICE 3-	TABULAÇÃO DOS DADOS QUANTITATIVOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO NO GRUPO PESQUISADO....	188
APÊNDICE 4-	TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA EM SUJEITO DO GRUPO PESQUISADO.....	190

## APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

### ESCOLA DA MAGISTRATURA DO PARANÁ - 2003 FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

Este formulário foi elaborado para levantar informações sobre os alunos da EMPR, do Núcleo de Curitiba, participantes das aulas de Prática Processual Cível e Criminal, do XXI Curso de Preparação à Magistratura.

Os dados colhidos serão tabulados e comparados para identificar as características de cada grupo pesquisado. Será garantido o sigilo das fontes, cuja identificação é necessária para comparação com os dados coletados na fase II, durante a entrevista individual.

#### DADOS PESSOAIS

1. **Nome:** \_\_\_\_\_
2. **Turno:** \_\_\_\_\_
3. **Grupo:** \_\_\_\_\_

**4. Sexo:**

- a) ( ) Masculino
- b) ( ) Feminino

**5. Faixa Etária**

- a) ( ) 21 a 25
- b) ( ) 26 a 35
- c) ( ) 36 a 45
- d) ( ) 46 a 55
- e) ( ) acima de 55

**6. Estado Civil:**

- a) ( ) solteiro
- b) ( ) casado
- c) ( ) viúvo
- d) ( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

**4. Número de filhos:**

- a) ( ) nenhum
- b) ( ) 1 filho
- c) ( ) 2 filhos
- d) ( ) 3 ou mais filhos

#### FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5. **Faculdade de origem:** \_\_\_\_\_
6. **Ano de conclusão:**
  - a) ( ) 2002 a 2000
  - b) ( ) 1999 a 1997
  - c) ( ) 1998 a 1996
  - d) ( ) antes de 1995

7. Qual é sua **ocupação atual** ? \_\_\_\_\_

8. **Você tem experiência na área de Direito?**

- a)  sim, em estágio curricular:
- b)  sim, em Escritório de Advocacia:
- c)  sim, em outro local. Qual? \_\_\_\_\_
- d)  não tenho experiência.

9) Tendo experiência na **área de Direito**, indique a área de atuação e o tempo de experiência:

9.1 Indique o tempo total de sua experiência:

- a)  0 a 6 meses
- b)  7 a 12 meses
- c)  1 a 3 anos
- d)  mais de 3 anos

9.2 Indique o tempo de experiência por **ÁREA DE ATUAÇÃO**:

- a)  Área Processual: \_\_\_\_\_
- b)  Cível: \_\_\_\_\_
- c)  Penal: \_\_\_\_\_
- d)  Tributária: \_\_\_\_\_
- e)  Comercial: \_\_\_\_\_
- f)  Família: \_\_\_\_\_
- g)  Trabalhista: \_\_\_\_\_
- h)  Administrativa: \_\_\_\_\_
- i)  Outra. Qual? \_\_\_\_\_ Quanto tempo? \_\_\_\_\_

### EXPECTATIVAS

- 10) Qual o **principal motivo** que o levou a ingressar na Escola da Magistratura?
- a)  Porque pretendo ser Juiz de Direito  Estadual  Federal  do Trabalho
  - b)  Para melhor exercer a advocacia.
  - c)  Para atualizar meus conhecimentos.
  - d)  Para participar de concursos em geral
  - e)  Pelo título de Especialização.
  - f)  Outro. Qual? \_\_\_\_\_

### HÁBITOS DE ESTUDOS

11) Quais meios você utiliza para manter-se informado ?

- a)  biblioteca
- b)  Internet. Tem e-mail ?  sim  não
- c)  jornais
- d)  Outros.

Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12) Quanto tempo diário você dedica aos estudos fora da sala de aula?

- a)  1 a 2 horas
- b)  3 a 4 horas
- c)  mais de 4 horas
- d)  não tenho tempo disponível.

13) Cite a disciplina TEÓRICA que você considera ter mais facilidade: \_\_\_\_\_ Por quê?

\_\_\_\_\_

14) Cite a disciplina TEÓRICA que você considera ter mais dificuldade: \_\_\_\_\_ Por quê?

\_\_\_\_\_

<b>SOBRE AS AULAS PRÁTICAS</b>
--------------------------------

15) Como você se PREPARA PARA AS AULAS PRÁTICAS?

15.1 Faz leitura dos autos do processo antes da aula?

- a) ( ) nunca
- b) ( ) às vezes
- c) ( ) sempre

15.2 Faz leitura do programa das aulas para antever o que será tratado no dia?

- d) ( ) nunca
- e) ( ) às vezes
- f) ( ) sempre

15.3 Faz pesquisa em códigos e bibliografias para elucidar as dúvidas do caso concreto?

- a) ( ) nunca
- b) ( ) às vezes
- c) ( ) sempre

15.4 Elabora o texto do trabalho escrito (sentença/despachos) com antecedência?

- a) ( ) nunca
- b) ( ) às vezes
- c) ( ) sempre

16) Sua postura durante as atividades das aulas práticas:

- a) ( ) Mais ouvinte.
- b) ( ) Participa da discussão, quando solicitado.
- c) ( ) Participa da discussão trazendo mais questionamentos e soluções
- d) ( ) Participa da discussão somente quando apresentam soluções que não concorda.
- e) ( ) Outra.

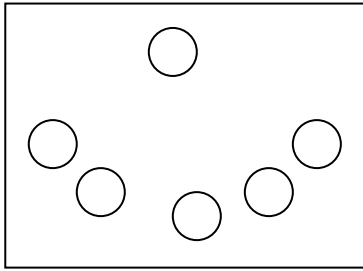
Qual? \_\_\_\_\_

17) Você tem alguma função dentro do grupo?

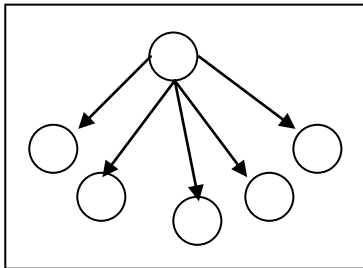
18) ( ) não

19) ( ) sim. Qual? \_\_\_\_\_

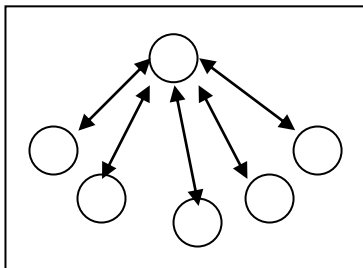
20) Analise os padrões de interação professor-aluno e aluno-aluno e assinale o padrão predominante nas aulas práticas:



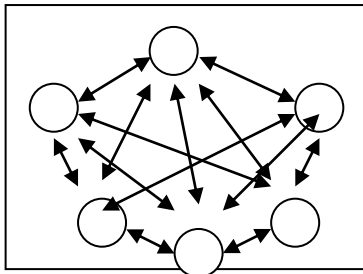
a) sem comunicação (**individual**)



b) Comunicação **unilateral** do professor aos alunos



c) comunicação **bilateral** do professor com os alunos



d) comunicação **multilateral** alunos e professor

e) comunicação **multilateral somente entre alunos**

21) Como você caracterizaria o seu grupo?

- a) ( ) cooperativo
- b) ( ) competitivo
- c) ( ) individualista

d) Explique:

22) Nas aulas práticas, você acha que tem alguma responsabilidade com os seus colegas? Explique.

23) Você desenvolveu alguma habilidade nas aulas práticas? Explique.

AGRADECEMOS A SUA COLABORAÇÃO



## APÊNDICE 2 - ROTEIRO DE ENTREVISTA

### ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### 1. **SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR E O APROVEITAMENTO DAS AULAS PRÁTICAS.**

- 1.1 Conte-me sobre sua experiência com autos de processo anterior ao curso. Tem algum processo julgado? Advoga?
- 1.2 Sua experiência ou falta de, repercutiu em seu aproveitamento nas práticas?

#### 2. **SOBRE O ESTUDO DE CASOS REAIS JÁ JULGADOS**

- 2.1 Qual sua opinião sobre o emprego de casos reais para estudo? Que proveito você está tendo com isso?

#### 3. **SOBRE OS PROCESSOS INTERATIVOS ALUNO-ALUNO**

- 3.1 Como se estabelecem as trocas entre os alunos?
- 3.2 Como se estabelece a relação de ajuda entre você e seus colegas. Isto realmente acontece?
- 3.3 Você acha que é possível aprender com os colegas? Explique.
- 3.4 O professor possibilita a interação aluno-aluno? Explique.

#### 4. **SOBRE O PROCESSO INTERATIVO ALUNO-PROFESSOR.**

- 4.1 Os professores buscam desenvolver o pensamento reflexivo no aluno? Comente.
- 4.2 Como os professores reagem quando percebem que você está em dificuldades?
- 4.3 Você poderia descrever uma situação de interação professor-aluno favorável e uma desfavorável?
- 4.4 Quais são as mais presentes nas aulas práticas?
- 4.5 Qual sua opinião sobre o rodízio de professores?

#### 5. **SOBRE AS ETAPAS DA PRÁTICA** (estudo individual, estudo em grupo, trabalho escrito, retorno da avaliação e simulação)

- 5.1 Qual etapa lhe parece mais proveitosa? Porquê?

#### 6. **SOBRE OS RESULTADOS ADVINDOS DAS PRÁTICAS**

- 6.1 Quais são os objetivos das aulas práticas?
- 6.2 Como você avalia o seu aprendizado desde o início das práticas até agora?
- 6.3 Comente sobre a repercussão das práticas sobre o seu desempenho profissional.
- 6.4 As aulas práticas acontecem como você esperava? Como você acha que deveriam ser?





## APÊNDICE 4- TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA REALIZADA EM SUJEITO DO GRUPO PESQUISADO.

S6

Início:11:15

Término: 12:15

29/10/03

ROTEIRO DE ENTREVISTA

### 1. SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL ANTERIOR E O APROVEITAMENTO DAS AULAS PRÁTICAS.

1.1 Conte-me sobre sua experiência com autos de processo anterior ao curso. Tem algum processo julgado? Advoga?

*1.1 Bom, há cinco anos eu trabalho em escritório de advocacia. Iniciei como estagiária eu comecei e há dois anos de formada fui contratada e a partir daí faço audiências e vários processos meus já foram julgados, tenho experiência como advogada bastante grande. Saí recentemente do escritório para poder estudar para concurso mas ainda estou ligada a alguns processos onde atuo. Você tem mais experiência na área cível ou crimina? Na área cível, só na área cível.*

1.2 Sua experiência ou falta de, repercutiu em seu aproveitamento nas práticas?

*1.2 Percebi que nas práticas a experiência que eu tinha era muito válida. Na sala era eu quem tinha mais experiência, mas também percebi que eu tinha algumas falhas de conceitos em relação à prática forense mesmo, onde foram supridas pelos próprios professores que davam algumas concepções e ou idéias de como eles avaliavam os processos e eu tinha uma noção diferente, e com isso consegui tirar uma noção boa e adquirir mais experiência. Vi que tinha muito a aprender ainda. Nas duas áreas da mesma forma? Na criminal muito mais, pois como não atuo na criminal, o ganho da experiência foi muito maior em virtude de eu mesmo não ter essa afinidade com a matéria e nunca atuei no Fórum criminal, então o ganho de experiência foi muito maior na prática, mas na prática cível também houve um ganho de experiência em razão desses conflitos de conceitos, de procedimentos. Cada juiz age de forma diferente, então não há uma verdade só, há várias verdades e você acaba chegando a conclusões de procedimentos, de processo, como que você deve realmente argumentar, nas argumentações mesmo, você acaba tendo uma melhor percepção da realidade.*

### 2. SOBRE O ESTUDO DE CASOS REAIS JÁ JULGADOS

2.1 Qual sua opinião sobre o emprego de casos reais para estudo?

*2.1 Na prática cível os processos são diferentes, são vários tipos de ações, mas foram pegos aqueles essenciais, aqueles que realmente são mais vistos no cotidiano e foram pegos processos que havia falhas dentro do processo tanto do advogado, do juiz, então a gente conseguiu com esses defeitos também ter uma experiência boa, porque como foram processos que normalmente são os mais julgados, a gente conseguiu ver quais os erros mais freqüentes e também percebi que eu também errava em relação a esses erros, tinha o mesmo erro, e daí foi solucionado pelo professor ou então às vezes em discussão, até mesmo nós não chegávamos a uma conclusão de pronto, mas na discussão a gente chegava daí a um ponto comum, junto com o professor e aluno. Então havia uma troca entre professor e aluno também. Então essas experiências com as ações foram bem importantes, muito boas. Eu vejo sempre para o lado do advogado, porque eu estou querendo entrar em uma carreira da magistratura, mas a minha visão é sempre do advogado ainda né? É complicado em relação a isso, mas consegui perceber os dois lados da moeda: a concepção do juiz e do advogado. Para mim me acrescentou muito, essa experiência foi boa, em relação a essas ações que são mais difundidas no Fórum*

### 3. SOBRE OS PROCESSOS INTERATIVOS ALUNO-ALUNO

#### 3.1 Como se estabelecem as trocas entre os alunos?

*3.1 Antes da aula prática nós comentamos sobre os casos. O primeiro comentário dos alunos é bem primário, a gente acaba falando os fatos que desenrolaram, que deram consequência ao direito e é bem primário, depois um vai falando alguma coisa: "não mas poderia ser feito assim..." procedimentos jurídicos mesmo, e a gente vai chegando a uma conversa um pouco mais erudita, um linguajar mais jurídico, e aí as experiências são trocadas, porque daí há uma avaliação mais profunda do procedimento, do processo, da causa mesmo que nós estamos estudando, e dentro disso, há essa troca um pouco melhor, e na aula, os colegas lembram de algum outro caso que atuou e troca essas experiências com professor e aluno e o professor deixa até haver uma discussão, mas uma discussão saudável, não uma discussão né, uma briga. Há a troca de experiências mesmo, os professores têm deixado isso que é muito válido. E depois no final a gente acaba tendo uma conclusão e a gente percebe o enriquecimento em relação a isso, o quanto a gente amadureceu em cada processo, em cada ação.*

*3.1 A conclusão disso tudo é muito boa, então a gente vê que no começo a gente tem uma concepção um pouco medíocre sobre os fatos e até mesmo do direito e depois vem vindo, não que cada um não saiba, mas no começo você não raciocina, e você acaba comentando um pouco mais simplista sobre o caso e depois você vai argumentando, vai argumentando e vai vendo, vai percebendo que cada um tem um conhecimento sim para demonstrar, só que isso depende bastante inclusive do professor que deixe que isso aflore em cada aluno, né, então isso que é importante, tirar, porque cada um tem a sua inteligência, tem o seu conhecimento, tanto da faculdade como experiência de fora. Mesmo aqueles que nunca atuaram têm alguma experiência de vida com ele ou com amigo ou sabe que a gente acaba sendo perguntado e indagado por várias pessoas na rua, no cotidiano da gente, e isso eles trazem e no raciocínio jurídico você acaba tendo uma concepção melhor e isso vai ficando melhor e cada vez melhor e no final uma conclusão bacana.*

#### 3.2 Como se estabelece a relação de ajuda entre você e seus colegas. Isto realmente acontece?

*3.2 Acontece, acontece bastante ajuda. A gente vê que têm alguns que... Como nós estamos aprendendo a ser, a atuar como juiz, então as experiências são diversas. Têm pessoas que tem contado direito, porque são filhos de juízes, então sempre viram pela visão do juiz e acabou sendo assessor de juiz, então agente vê que isso é uma facilidade muito grande deles e essas pessoas vêm e dizem "não, é assim que se faz uma sentença, você tem que colocar isso", os procedimentos, há essa troca. E há a troca do conhecimento das outras pessoas, porque o bonito do direito é você poder trabalhar em várias áreas, são diversas as áreas, então há aquele que atua em direito de família, eu atuei muito em direito de família, então a minha experiência com as pessoas ficou muito grande, a sensibilidade, até mesmo a psicologia e tudo o mais, isso acabou até para eu poder dar essa experiência para essas pessoas e como têm outros que sempre atuaram no gabinete com o juiz e que puderam, que trazem para a gente aquele formalismo, os conceitos dos juízes, o que deve ter uma sentença, porque está sempre fazendo sentença, e há aquele que atua em outras áreas, como nós temos lá na área tributária, então ele é exímio em economia, então acaba trazendo vários assuntos sobre juros, isso que é muito discutido e que a maioria das pessoas não entendem, então acabam tendo essa troca e sempre ajudando, um ao outro, sempre ajudando e eu sempre ajudei e sempre perguntando,*

3.2 *ninguém tem vergonha de dizer que não sabe, isso que é interessante, porque a princípio a maioria é recém-formado e nas primeiras aulas não havia aquela amizade, mas não havia concorrência porque aqui como o objetivo é passar no concurso a gente poderia dizer há concorrência, mas não, não há concorrência, isso é interessante. No começo acho que havia até uma inibição de se mostrar de mostrar até que não sabe, mas daí se viu que muitos juízes acabam também não sabendo de tudo. Sabem muito é claro, mas não sabem tudo e isso ajudou para que a gente demonstrasse que a gente não conhece tudo não é? e que a gente colocasse para a turma, "olha eu não sei isso, como é isso, como se faz isso?" e daí um ajudando o outro e um sabendo uma coisa e o outro sabendo outra, há essa troca, e hoje nós temos um contato assim, no nosso grupo, muito bom, sem críticas, sem avaliar quem é melhor ou pior, não existe isso. A gente sabe que tem pessoas com mais dificuldades no entendimento jurídico e outras que não, mas não há essa crítica, pelo menos eu não consigo ver dessa maneira, há uma troca e uma necessidade de um ajudar o outro.*

3.3 Você acha que é possível aprender com os colegas? Explique.

3.3 *Muito, muito, eu sempre escutei dos professores, no último dia de aula, que agradecem porque aprenderam muito, e eu acho que é este o sentimento que a gente tem, quando a gente trabalha em grupo. No começo há até mesmo uma dificuldade de relacionamento, porque tem pessoas que não sabe se relacionar, não sabe trabalhar em grupo, e depois, no final, porque você... ou você trabalha em grupo ou você não se adapta e... não tem como ali, porque nós somos avaliados constantemente, então acaba tendo essa troca de informação e eu tenho a certeza que no último dia de aula todos vão agradecer a todo o mundo, como o professor faz em sala de aula, porque há essa troca, tanto de energia, como de cultura, não só de cultura jurídica, mas de cultura de vida, da experiência de cada um.*

3.3 *Vimos nesse grupo que há diferenças sociais, econômicas, então essas diferenças trazem experiências diferentes de vida de cada um, e isso é visto nas argumentações de cada um, no ponto de vista de cada um quando comenta sobre um processo e isso é interessante, porque a gente tem que sempre ver, eu como advogada e também como juíza, que o processo, que o direito foi feito para o povo, o povo que eu digo, é para a população, e cada um pensa diferente, cada um tem a sua cultura, e você tem que julgar conforme aquela cultura, é diferente, não ficar apegada tanto às leis, isso que a gente vê nesse grupo: o objetivo é o mesmo, todo mundo aparentemente quer entrar para a magistratura, mas têm culturas diferentes, pensam diferente, é interessante isso.*

3.4 O professor possibilita a interação aluno-aluno? Explique.

3.4 *A maioria deles sim, outros não. Outros, os mais conservadores, digamos assim, e há um engano dizer que os juízes mais velhos são mais conservadores, não, tem juízes novos muito conservadores, e então na verdade, eu vejo assim que alguns ficam como eles sempre têm autoridade em uma sala de audiência, eles é que mandam, eles que falam quando é a hora do advogado falar, quando a parte deve falar, eles fazem a mesma coisa, eles não permitem que haja uma interação maior, eles ficam falando o tempo todo, eles que dão as ordens e isso prejudica porque são pessoas mais conservadoras. Há outros professores juízes que permitem essa maior interação entre os alunos.*

3.4 *Porque você acha que prejudica impedir essa interação? Porque os professores acabam falando, quando eles estão apenas eles falando, eles acabam falando do direito da matéria em si e nós todos somos advogados e temos conhecimento jurídico já, e o que a gente pretende é o algo mais, é a discussão, a diferença de opiniões e não a simples doutrina, porque a doutrina nós tivemos cinco anos na faculdade, nós temos nas aulas teóricas, e eles acabam fazendo apenas o que o professor nas aulas teóricas faz, e não é o objetivo, então acaba perdendo um pouco o sentido da aula prática, então ele fica falando o tempo todo, no final façam isso e acabam não tendo essa interação, que o mais importante é a interação, é a discussão, que eu vejo, no meu modo de ver.*

4. SOBRE O PROCESSO INTERATIVO ALUNO-PROFESSOR.

4.1 Os Professores Orientadores buscam desenvolver o pensamento reflexivo no aluno? Comente.

4.1 Como eu comentei, a maioria sim e aqueles que pensam que chegam lá, abrem o código e falam apenas a doutrina, como se estivesse em uma sala de aula, só que em uma sala de aula reduzida, aí fica bem difícil, fica monótono, chato, a gente boceja na sala de aula porque a maioria das coisas que ele está falando a gente sabe, é só apenas, na verdade tudo que ele fala a gente acaba sabendo, porque ele fala o básico da doutrina, porque ele não deixa a gente discutir nem o processo que nós estamos vendo, que ele quer que a gente tenha um conhecimento geral sobre o procedimento e a ação naquilo, mas ele vai verificar apenas a doutrina, o quê a gente estava acostumado a ver em sala de aula, na faculdade, então é sempre tudo que a gente já viu, então é muito cansativo e aí chega no final, meia hora, e diz agora façam o despacho e pronto, isso é cansativo, teve alguns professores assim e que não valeram a pena, o processo, até as ações eram boas.

4.1 Havia discussões dentro do processo...porque o interessante é discutir o processo, porque dentro do processo há erros, há formas diferentes, o professor poderia dar soluções diferentes para aquilo, para aquele processo, naquela sentença, falar da sentença mesmo, como poderia julgar. Você fala bastante no erro e em pontos de vistas diferentes. O que acontece com você quando você percebe um ponto de vista diferente do seu? Na verdade eu acabo argumentando, expondo esse ponto de vista diferente do colega ou do professor, e daí o professor acaba intervindo porque ele acaba dando uma solução e acaba a gente concordando. Algumas vezes não concordei em algumas conclusões que eles...mas a gente acaba deixando assim para não tornar a coisa só nisso, porque tem muitas coisas para serem discutidas. Teve pontos de vistas meus que não compatibilizaram, mas teve outros que daí, mudaram meus conceitos, mudaram, muitos conceitos que eu tinha mudaram porque eu vi que eram errados, que eu estava errada e há essa troca, por isso essa troca de experiência é importante.

4.1 Então o pensamento reflexivo traz tanto essa troca, como também a possibilidade do professor apresentar desafios para os alunos, isso acontece, eles apresentam situações desafiadoras? Acontece o seguinte, tem muitos juízes que acabam é... Porque o processo é um caso isolado né? e daquele tipo de procedimento jurídico que nós estamos estudando há vários outros casos e eles acabam também trazendo isso para a sala de prática e então ele fala "e daí e assim, como é que nós vamos resolver? Se fosse esse caso? E há então a pergunta e nós tentamos resolver o desafio, né? e é um desafio, porque na verdade temos que pensar como juízes e em casos diferentes daquele que está ali na prática. Ele traz, traz bastante, mas como eu disse, alguns professores, não todos.

4.1 E é importante esse desafio? Claro que é importante, por ele faz as indagações e a gente tem que trazer as soluções ou argumentações, ou mesmo até o raciocínio jurídico trazer o raciocínio para depois... às vezes nem ele tem essa solução, às vezes ele tem dúvidas, inclusive teve professores que falaram "olha eu julguei dessa maneira, mas eu não sei se eu julguei certo" e ele argumenta, claro ele argumenta o porquê que ele fez aquilo e dá a exposição de motivos o porquê que ele concluiu assim, daquela maneira, mas aí a gente argumenta "mas poderia ter visto isso e isso" e ele fala "a sim, poderia" e daí tem algum dispositivo jurídico que impede... e isso que é importante, que até eles sentem uma dúvida e daí é importante porque daí a gente faz um laboratório. É um laboratório para o professor e para o aluno. Eu acho que os professores também ganham bastante com isso.

4.2 Como os professores reagem quando percebem que você está em dificuldades?

4.2 Eles percebem, mas eles são, todos os juízes são muito sensíveis e gentis, para não deixar a pessoa constrangida. Todos eles foram assim, de modo que na hora da pessoa ter uma dificuldade ou então fazer uma pergunta, teve perguntas que você podia dizer "nossa que pergunta que com certeza todo mundo sabe e até, não vou dizer uma pergunta "idiota", mas num linguajar mais popular seria, e ele (professor) com muita sutileza, respondeu a pergunta de modo que ninguém ficasse constrangido, os outros colegas até perceberam, né? Puxa! podiam até fazer uma cara feia, mas ele não, e todos eles com educação, responderam e... porque para aquela pessoa não era uma pergunta "imbecil", e ele foi sensível o suficiente para poder lidar com isso de maneira que ninguém ficasse constrangido. Porque também poderia essa pessoa ter vergonha de fazer uma nova pergunta, né? Mas nem essa pessoa não percebeu que a pergunta dela era tão, né?

4.2 *Uma dificuldade, e até mesmo nas sentenças, porque eles avaliaram a gente e alguns disseram onde estava o erro, na frente de todos, mas também de uma forma que não agredisse a gente, que nunca me senti agredida de ter sido avaliada e o professor "olha aqui faltou isso, isso, isso e isso" mas foi de uma forma respeitosa sempre, e como eu já tinha dito, a gente falha e todo mundo sabe que ninguém sabe tudo e até mesmo os professores admitem que não sabem tudo, então isso facilitou. Há um respeito entre os colegas, eu acho que há um respeito com professor, eu acho que aquela coisa de faculdade, aquela imaturidade de rir das pessoas, acabou, aqui não tem isso. Acho que há um amadurecimento, né?*

4.3 *Você poderia descrever uma situação de interação professor-aluno favorável e uma desfavorável?*

4.3 *Bom como teve a doutora Ana Lúcia que foi nossa professora de Criminal, ela... Quando ela foi conversar com a gente sobre o módulo dela de criminal, ela falava "o que vocês sabem sobre isso, o quê vocês entendem sobre por isso?" Então ela deixava a gente trazer e daí assim ela sabia até onde que a gente tinha o conhecimento mais aprofundado ou não, e ela fazia as complementações, isso foi muito interessante. Doutora Ana Lúcia, muito inteligente, assim com perspicácia, sensibilidade dela, a simplicidade dela com a gente e mostrando para a gente de uma maneira bem sutil a ação ali, os conteúdos dos procedimentos. Então ela fazia isso, acabava percebendo o quê a gente sabia e o que a gente não sabia e depois fazia aquelas complementações. Isso eu achei bem interessante dela. Isso é uma tática dela, né?*

4.3 *E uma desfavorável. Bom nós tivemos um professor que acabou sentado lá, com uma cara fechada, não sorriu para a gente nem um momento, e não sei o porquê, se ele é assim, pode ser, uma pessoa introspectiva, mas a mim e a alguns outros pareceu que ele tinha medo que a gente fizesse muitas perguntas e ele não... então ele quis manter uma formalidade entre nós alunos, um distanciamento muito grande, então ele chegou lá sentou, falou o que era o procedimento como se fosse um professor teórico e não trazendo na prática, nada inovador, nenhum outro caso fora àquele que nós estávamos estudando, e saía da sala de aula e pedia para que a gente fizesse um despacho ou algum exercício prático e saía de aula. Talvez para a gente não perguntar alguma coisa, não ficar...(risos) Mas aí a gente também não teve... a gente teve dúvidas, é claro, muitas dúvidas, mas nós não tivemos nem vontade de fazer pergunta nenhuma para ele, porque como ele se mostrou carrancudo, e é uma pessoa jovem. A gente fica sabendo que ele é um bom juiz, mas ali nos pareceu que ele não sabe lidar com as pessoas, não tem sensibilidade e se mostrou com medo de enfrentar uma turma.*

4.4 *Quais são as mais presentes nas aula práticas?*

4.4 *As favoráveis, sem dúvida as favoráveis. A maioria dos professores são pessoas assim que querem que tenha essa interação aluno-professor, aluno-aluno, a maioria deles sim.*

4.5 *Qual sua opinião sobre o rodízio de professores?*

4.5 *Excelente. Excelente porque cada professor, bom... Uma pessoa é uma pessoa e com o professor não seria diferente, por isso, porque é uma pessoa, e ainda mais o juiz, que é uma pessoa diferente de cada pessoa, então, dentro de uma cultura, cada um teve uma vivência cultural diferente, sócio-econômica diferente, veio, trouxe para a sala de aula as suas dificuldades de como passou no concurso, cada um foi diferente, né? E ainda a experiência jurídica de cada uma, que é muito diferente, e além disso, também, sobre o mesmo aspecto de comportamento em uma audiência, por exemplo, cada um tem um estilo, uma maneira de pensar, uma maneira de sentenciar, uma maneira de ver o processo, uma maneira de ver as partes, alguns com uma sensibilidade maior que outros, então essa diferença faz com que a gente consiga pegar cada coisinha de bom de um e formar um juiz que a gente ache que é o ideal e ter como modelo a ser seguido, né? Tem professores que a gente pensa, nossa! queria ser ele, né? porque a gente não consegue ver defeitos, mas é claro que deve haver algum defeito.*

*Mas tem outros que tem qualidade, Dra. Ana Lúcia, sou fã da Dra. Ana Lúcia. Acho ela uma pessoa simples e de uma capacidade muito grande de inteligência e humanidade para lidar com as pessoas e isso é muito importante para o juiz, e eu acho que é a maior qualidade da Dra. Ana Lúcia e faz com que a gente se espelhe nela. Uma pessoa muito forte.*



5. SOBRE AS ETAPAS DA PRÁTICA (estudo individual, estudo em grupo, trabalho escrito, retorno da avaliação e simulação) Qual etapa lhe parece mais proveitosa? Porquê?

*Eu acho que o estudo em grupo e o trabalho escrito, eu acho que os dois são de igual importância porque, é engraçado... É difícil saber assim, porque eu acho que a discussão foi muito importante para a gente chegar a conclusões, mas o trabalho escrito também surgiu outras dúvidas de igual importância. Porque daí a gente exterioriza o que a gente discutiu e assim mesmo a gente vê que houve lacunas que não foram preenchidas nessa discussão, então o mais importante talvez seja o trabalho escrito, mas o trabalho escrito não poderia ser só o trabalho escrito sem o trabalho em grupo, entende?*

6. SOBRE OS RESULTADOS ADVINDOS DAS PRÁTICAS

6.1 Quais são os objetivos das aulas práticas?

*6.1 Bom, eu acho que o objetivo da aula prática é fazer com que os alunos tenham uma noção do que é ser juiz e como deve atuar um bom juiz. Porque aqui nós temos que lembrar que estamos nos formando para ser juizes. Então acho que o objetivo é esse, de fazer com que a gente saiba lidar com o processo de maneira que a gente melhor aproveite as explicações dadas para que a gente poder tirar uma solução daquilo e dar uma sentença razoável, o razoável que eu digo aqui não é uma sentença mais ou menos, não, razoável dentro de razão mesmo, né? dentro de critérios que sejam justos.*

6.2 Como você avalia o seu aprendizado desde o início das práticas até agora?

*6.2 Bom no início houve uma experiência muito grande, aprendi muito mais, agora porque há uma repetição de alguns métodos, então você acaba adquirindo, não que você acaba adquirindo menos experiência, não é isso, mas como você já viu muita coisa, já aprendeu muita coisa, para tirar o aprendizado de certas coisas demora, tem que aprofundar muito para você chegar a tirar alguma coisa diferente do que você já sabe, porque você já sabe muita coisa. Então acho que você aprende muito mais no começo, mas não é que no final você não aprende, é que você já teve aquele entendimento, então para que você tenha uma experiência maior, você precisa se aprofundar, ter detalhes...*

*6.2 ...como na faculdade, no começo você tem muitas informações, são muitas informações que você adquire e que você põe no seu computador que é a sua cabeça e no final você já tem muito conhecimento, então o que você vai por são detalhes, muito importantes, são muito mais importantes pois um detalhe é aquilo que vai fazer com que você seja um bom profissional ou não, porque aquelas experiências, aquelas informações que você aprendeu no começo são básicas e agora não você vai selecionando, vai vendo o que é importante, entende?*

*Você desenvolveu alguma habilidade nessas práticas? Há sem dúvida, sem dúvida porque como eu sempre atuei como advogada e nunca atuei, nunca fui assessora de juiz, então saber como pensa o juiz, qual o raciocínio que eles começam a ler o processo, para mim foi muito grande essa experiência, mas eu acho que habilidade, fazer sentença, com certeza, para a prova escrita vai ser muito útil. E habilidade de formar um raciocínio jurídico mais consistente. Eu acho que dentro do que eu aprendi eu era muito medíocre, agora não, eu acho que eu melhorei meu raciocínio jurídico, né? Porque o difícil do direito é porque você veja, qualquer um pode ser autodidata no direito você pega um livro, lê e você aprende, o problema, o difícil é você ter esse raciocínio jurídico, é você saber como raciocinar juridicamente. Não basta você ler uma lei, que você não vai ter isto. E essa interação com o juiz, como ele faz para chegar numa sentença, por que tem um processo dele, próprio, de cada um, para chegar em uma conclusão justa e isso que eu aprendi com eles, entendeu? Isso que eu acho que foi o maior ganho para mim, foi estabelecer um raciocínio jurídico, aprimorar meu raciocínio jurídico*

6.3 Comente sobre a repercussão das práticas sobre o seu desempenho profissional.

6.3 Há eu acho que melhorei com... sabe o que eu acho que melhorei mais? Na hora de fazer uma audiência. Eu ia muito insegura nas audiências porque não sabia o que esperar do juiz, a insegurança parte daí e como eu percebi que o juiz é tão quanto a gente, é tem um conhecimento jurídico muito aprofundado, isso tem, mas ele também tem as suas dúvidas e eu percebi o seguinte, que quem conhece mesmo o processo quando você entra em uma audiência, é o advogado, porque o juiz vai formar o conhecimento dele depois, numa repercussão após uma audiência ou quando for estudar o processo depois que você já fez a petição e é você que tem o controle da coisa, e eu percebi isso e daí eu entrei com muito mais segurança e confiança do que eu sei. Eu sei que eu tenho muito mais o que aprender, o que me aprofundar, teoricamente dizendo até, mas eu fiquei muito mais convicta do que eu sei, entrei confiante na sala de audiência e hoje em dia eu entro, consigo conversar com o juiz, consigo argumentar, sem ter medo, que antes eu tinha medo, de errar, eu tinha medo de errar, mas eu percebi que isso não acontece...

6.3 ... Na verdade quem tem conhecimento daquele processo específico, daquela situação fática sou eu que sou advogada, o juiz vai ter depois, então eu acabava conseguindo me superar nas audiências por causa disso. Não sei se o cliente percebe isso, acho que não, não sei, porque o cliente não tem como saber como é uma audiência, muito menos, o cliente acho que não percebe isso.

6.4 As aulas práticas acontecem como você esperava? Como você acha que deveriam ser?

6.4 As aulas práticas foram maravilhosas, eu acho que se fossem somente as aulas práticas o curso, a gente ia ter uma bagagem de experiência muito melhor, eu acho assim, para mim a Escola valeu pelas aulas práticas. Não que as aulas teóricas tenham sido ruins, não mas é que nas aulas práticas são grupos pequenos, onde a gente pode interagir com o professor e as experiências, enfim, você tem muito maior experiência do que dentro de uma sala de aula. O problema de uma sala de aula é a concentração, é o tempo de concentração. Numa sala de aula com muita gente você se dispersa, você acaba tendo lá uma meia hora de concentração e depois se dispersa, na aula prática não. Como é um grupo muito pequeno é uma conversa informal e se você não está ligado o professor percebe e nem vai fazer pergunta para você. Então você não tem como se desconcentrar e isso que é bom porque daí você vai aprender, aí você aprende. Eu acho que você aprende muito mais na aula prática e o que poderia ser melhorado? Eu achei muito interessante como foram desenvolvidas essas aulas práticas, que foi trazido processo prático do Fórum mesmo, com erros mesmos, acho que não deve tirar os processos porque deve ter os erros para a gente poder melhorar... eu não consigo ver o quê poderia melhorar. Eu acho que a pessoa que bolou essa pedagogia, eu achei muito interessante, eu acho que não tem como mudar.

6.4 Eu acho que as aulas práticas têm que continuar, talvez aumentar o número de aulas, eu sei que encarece isso porque ficam muitos professores e essa troca de professores é muito importante, tem que haver, não tenho o que dizer de ruim e eu não consigo ver o que melhorar nas aulas práticas, talvez a posição dos professores irem mais abertos talvez, mas isso é uma coisa de cada um também, é difícil, mesmo porque acho que até nisso a gente aprendeu também, até com isso, com essas falhas do próprio professor a gente aprendeu. Não tem o que melhorar.

## **ANEXOS**

ANEXO 1-	REGULAMENTO DAS DISCIPLINAS PRÁTICAS: PROCESSUAL CIVEL E PENAL.....	198
ANEXO 2-	PROGRAMA MODULAR DE PRÁTICA PROCESSUAL .....	201
ANEXO 3-	GRADE CURRICULAR.....	203
ANEXO 4-	COMO TIRAR O MELHOR PROVEITO DAS AULAS PRÁTICAS.....	204

## ANEXO 1 - REGULAMENTO DAS DISCIPLINAS PRÁTICAS: PROCESSUAL CIVIL E CRIMINAL

### Curso de Preparação à Magistratura

ARTIGO 1º - As **aulas** de prática processual, civil e penal, serão desenvolvidas durante o curso, a partir do terceiro mês, tendo como base módulos processuais selecionados e montados previamente, enfocando os diversos procedimentos, conforme programa modular elaborado para o período todo (art. 9º, § 5º, do Regulamento do Curso).

ARTIGO 2º - As aulas serão ministradas por professores Orientadores escolhidos e nomeados dentre magistrados com larga experiência no assunto.

ARTIGO 3º - Para melhor aproveitamento das aulas, as turmas de cursistas (diurna e noturna) serão divididas em grupos de acordo com o número de professores Orientadores.

ARTIGO 4º - Cada turma (diurna e noturna) de cada área (civil e penal) terá sua equipe de Orientadores e um deles desempenhará ainda as funções de **Coordenador**, cabendo-lhe supervisionar a atuação dos demais.

PARÁGRAFO 1º - O Orientador acompanhará permanentemente o seu grupo, inclusive durante a elaboração dos trabalhos escritos, oportunidade em que não permitirá comunicação entre os cursistas, mas prestará orientação sempre que solicitado e o questionamento for pertinente.

PARÁGRAFO 2º - As **audiências simuladas** deverão ser desenvolvidas preferencialmente no próprio grupo ou, excepcionalmente, em dois ou mais reunidos, a critério do Coordenador, ouvidos os Orientadores, sempre atentos ao objetivo de melhor aproveitamento.

PARÁGRAFO 3º - Incumbe ainda ao Coordenador da equipe levar ao conhecimento do Supervisor Pedagógico ou Diretor do Núcleo da Escola eventuais falhas do sistema e eventuais condutas irregulares dos Orientadores e dos cursistas, bem como apresentar sugestões para a melhoria das atividades pedagógicas.

ARTIGO 5º - A cada novo módulo haverá **rodízio** de Orientador, de modo que cada cursista possa ser orientado e avaliado pelo maior número possível de Orientadores.

PARÁGRAFO 1º - No início de cada módulo, os Orientadores farão aos seus respectivos grupos a exposição do tema, com comentários doutrinários e práticos sobre os trabalhos a serem desenvolvidos, bem assim no início de cada dia de aula, quando necessário.

PARÁGRAFO 2º - Por consenso entre os Orientadores, a exposição do tema, no início de novo módulo, poderá ser dirigida a toda a turma, pelo Coordenador ou por um dos Orientadores, previamente escalado, na presença dos demais.

ARTIGO 6º - Ao final de cada dia de aula, o Orientador **avaliará** o desempenho individual dos cursistas integrantes do seu grupo, atribuindo-lhe nota pela **participação** nas atividades e discussões do conjunto e pelos **trabalhos** escritos (despachos, decisões, sentenças, testes, etc.) que tiverem sido realizados, extraindo, a seguir, a média como nota do dia de aula, conforme ficha própria.

PARÁGRAFO 1º - Para facilitar a avaliação diária individual, os cursistas deverão usar crachá com seu nome durante as aulas, cumprindo aos Orientadores cobrar o seu adequado uso.

PARÁGRAFO 2º - Na avaliação das sentenças, preferencialmente deverão ser considerados os seguintes valores: relatório = 2, fundamentação = 4 e dispositivo = 4.

PARÁGRAFO 3º - Conforme dispõe o artigo 10, inciso II, letra “b” do Regulamento do curso, na extração da **média da nota do dia** os trabalhos escritos têm **peso dois**, de sorte que, para se chegar à média, multiplica-se a nota do trabalho escrito por dois, soma-se ao resultado a nota da participação e divide-se por três.

PARÁGRAFO 4º - No final de cada módulo, o Orientador extrairá a média das notas dos dias de aulas, como nota final do cursista naquele módulo.

PARÁGRAFO 5º - A **nota final** da disciplina, apurada pela Secretaria, será a média das notas atribuídas pelos diversos orientadores no diversos módulos.

PARÁGRAFO 6º - O resultado da avaliação de cada módulo deverá ser entregue pelo Orientador à Secretaria no decorrer da semana seguinte do seu encerramento.

ARTIGO 7º - A presença do cursista nas aulas é indispensável, pois os trabalhos são desenvolvidos em classe.

PARÁGRAFO 1º - A falta implicará na atribuição de nota 0 (zero) naquele dia.

PARÁGRAFO 2º - O atraso implicará na redução de nota de participação.

PARÁGRAFO 3º - Somente em caso de doença grave, comprovada por atestado médico, ou participação em concurso público no mesmo dia da aula ou imediatamente anterior justifica-se a falta, caso em que, a critério do Orientador, poderá ser autorizada a elaboração de trabalho escrito pertinente ao módulo, cuja nota será multiplicada por dois e dividida por três para a obtenção da média do dia.

ARTIGO 8º - Na condução das atividades do grupo, deverá o Orientador **estimular a participação** de todos nas discussões, comentários e troca de idéias, despertando-lhes o interesse pelo assunto, para assegurar aproveitamento geral e possibilitar avaliação (atribuição de nota) mais segura.

PARÁGRAFO 1º – Para a realização das **audiências simuladas**, os cursistas deverão ser escalados em aula anterior para as diversas funções que irão desempenhar (juiz, promotor, assistente de acusação, advogados, partes, escrivão, testemunhas, etc.), para que possam preparar-se melhor, tanto no aspecto técnico-jurídico como na dramatização dos papéis que lhes couber, devendo receber desde logo o material necessário.

PARÁGRAFO 2º - No decorrer das **audiências simuladas**, sempre que possível deverá ser realizado **rodízio** dos cursistas nos diversos papéis, de modo a possibilitar um treinamento mais abrangente e a garantir que todos os cursistas desempenhem o papel de juiz pelo menos uma vez durante o desenrolar da disciplina.

PARÁGRAFO 3º - Para assegurar a continuidade desse **rodízio** nos módulos subseqüentes, deverá o Orientador já no primeiro em que haja **audiência simulada** registrar em papeleta própria os papéis desempenhados pelos cursistas do seu grupo, deixando-a com um deles (líder), na condição de responsável pela entrega ao Orientador do módulo seguinte.

ARTIGO 9º - Os trabalhos escritos, sempre que possível, deverão ser avaliados e corrigidos logo após concluídos, perante o cursista. Na falta de tempo hábil para tal mister, poderão ser avaliados e corrigidos fora do horário da aula, devendo, neste caso, o Orientador fazer anotações corretivas e orientativas que entender necessárias e cabíveis, para posterior comentário perante o grupo.

PARÁGRAFO ÚNICO – Por ocasião dos **comentários**, deverá o Orientador esclarecer os critérios que utilizou na avaliação, reforçar e realçar os aspectos positivos do trabalho e os avanços no aprendizado do cursista, evitando, tanto quanto possível, comentário negativo ou depreciativo que possa constranger o cursista.

ARTIGO 10 - Para melhor **conhecimento prévio** do caso a ser abordado no módulo seguinte, deverão o Orientador e os cursistas apanhar antecipadamente o respectivo material na Secretaria.

PARÁGRAFO ÚNICO – Para eventual discussão do caso ou troca informações, visando, tanto quanto possível, a uniformização de entendimento e de orientação aos cursistas, recomenda-se o comparecimento dos Orientadores 15 (quinze) minutos antes do início das aulas práticas (às 8,00 horas, manhã, e 18,45 horas, noite – pois a partir de 2001 serão unificados os horários das aulas teóricas e práticas: manhã – das 8,15 às 11,30 e noite – das 19,00 às 22,15 – com intervalo de 15 minutos).

ARTIGO 11 – O Orientador que não puder comparecer a algum dia de aula, deverá comunicar o fato ao Coordenador de sua equipe, com antecedência, para que este possa providenciar a distribuição dos cursistas entre os demais grupos, se não houver Orientador Suplente.

PARÁGRAFO ÚNICO – No caso de falta de Orientador, caberá ao Coordenador da equipe decidir pela conveniência ou não dele retomar o grupo distribuído no módulo em andamento.

ARTIGO 12 - Os **casos omissos** serão resolvidos pelos Coordenadores das equipes em conjunto com o Supervisor Pedagógico e ou Diretor do Núcleo.

ARTIGO 13 – Este Regulamento poderá ser modificado pela Direção da Escola (Diretor Geral, Supervisor Pedagógico e Diretor do Núcleo), ouvidos os Coordenadores das equipes de Orientadores.

Aprovado em reunião do Conselho Técnico do dia 15 de dezembro de 2000

## ANEXO 2 -PROGRAMA MODULAR DE PRÁTICA PROCESSUAL

### ESCOLA DA MAGISTRATURA DO PARANÁ – CURITIBA

#### Programa Modular - Prática Processual Cível - Ano 2003

---

#### MÓDULO 1 – PROCESSO DE CONHECIMENTO p/ indeferimento da inicial:

##### 1º DIA = Estudos, debates e trabalhos escritos no processo:

1. **Preleção** conjunta sobre os objetivos da disciplina, apresentação dos professores e distribuição dos grupos.
2. **Poderes, deveres e responsabilidade do juiz** na condução do processo (125).
3. **Formação e desenvolvimento do processo:** iniciativa da parte (por petição) e impulso oficial; petição inicial, distribuição, depósito inicial, autuação e conclusão; formas de citação. Artigos 262/264, 251/257, 213/233, CN).
4. **Exame da petição inicial** - criterioso exame antes de proferir o despacho inicial: competência, impedimentos (134), suspeição (135), requisitos formais e materiais (39, 282 e 283), emenda da inicial (284), pressupostos processuais/procuração (267, IV), condições da ação (267,VI), limitação consorcial (46 § único), litisconsórcio necessário (47), conexão e continência (103/105), intimações (234/242), intervenção do Ministério Público (82/84) e casos de indeferimento da inicial (295).
5. **Proferir despachos/decisões** (emenda da inicial, incompetência, suspeição, limitação consorcial, litisconsórcio necessário, reunião de processos por conexão, citação, etc.)

##### 2º DIA = Estudos, debates e trabalhos escritos no processo:

1. **Indeferimento da inicial:** proferir decisão.
  2. **Comentários** sobre recurso e juízo de retratação (296).
- 

#### I- II- MÓDULO 2 – PROCEDIMENTO ORDINÁRIO:

##### 1º DIA = Estudos, debates e trabalhos escritos no processo:

1. **Exposição do Orientador** sobre o procedimento.
2. **Exame da petição inicial:** idem módulo 1.
3. **Tutelas de urgência:** antecipação (273/461) e/ou cautelar. Liminar.
4. **Citação:** formas e requisitos (221/233).
5. **Intimações:** formas e requisitos (234/242).
6. **Ausência de resposta:** revelia, efeitos, nomeação de curador (285,319,320 e 9º II)
7. **Proferir despachos/decisões** (emenda, liminar antecipatória, citação, nomeação de curador, julgamento antecipado com base na revelia, etc.).

##### 2º DIA = Estudos, debates e trabalhos escritos no processo:

1. **Resposta:** preliminares (301), mérito (302), exceções (304), reconvenção (315),
2. **Providências preliminares:** ausência de efeito da revelia (324), declaração incidente (325), manifestação sobre a resposta (326-327).
3. **Intervenção de terceiros:** oposição (56/61), nomeação à autoria (62/69), denúncia da lide (70/76), chamamento ao processo (77/80), + assistência (50/55).
4. **Tréplica** (quando necessária).
5. **Julgamento conforme o estado do processo:** extinção (329), julgamento antecipado (330)
6. **Estudo para conciliação e ou saneamento** (331).
7. **Técnicas de conciliação**, vantagens das soluções conciliadas (pacificação social).
8. **Conciliação em qualquer tempo** como **poder/dever** do juiz (125, IV).

9. **Provas/instrução:** importância, cuidados, poderes/deveres do juiz quanto à prova (130), ampla defesa/cerceamento de defesa.
10. **Proferir despachos/decisões** (nomeação de curador, tréplica, reconvenção, intervenção de terceiros, julgamento antecipado, etc.).

**3º DIA = Realização de duas audiências:**

1. **Audiência de conciliação** do 331 = positiva: acordo, homologação e extinção.
2. **Audiência de conciliação** do 331 = negativa: saneamento, fixação pontos controvertidos, definição das provas (documental, depoimentos pessoais, testemunhal e ou pericial) e designação de audiência de instrução e julgamento.
3. **Audiência de instrução e julgamento:** nova tentativa de conciliação (125-IV e 447), incidentes (questão de ordem, contradita), adiamento, instrução (esclarecimentos periciais, depoimento das partes, inquirição de testemunhas, alegações finais – 450/456).

**4º DIA = Trabalho escrito individual em aula:**

1. **Proferir a sentença** (458 a 462).

**5º DIA = Estudos, debates e trabalhos escritos no processo:**

1. **Comentários e avaliação da sentença** (requisitos objetivos/458 e subjetivos/clareza, precisão, concisão e logicidade).
  2. **Recursos/efeitos:** embargos de declaração, apelação, trânsito em julgado.
  3. **Encaminhamento para a satisfação** do direito declarado ou reconhecido na sentença (liquidação e execução/própria/imprópria).
  4. **Proferir despachos/decisões** (recebimento/rejeição de recurso, embargos de declaração, etc.).
  5. **Revisão** (“*feed back*”) do módulo.
- 

NOTA: O PROGRAMA DE PRÁTICA PROCESSUAL CIVIL E CRIMINAL, NA ÍNTEGRA SE ENCONTRA EM [www.emap.com.br](http://www.emap.com.br)



### ANEXO 3- GRADE CURRICULAR

#### ESCOLA DA MAGISTRATURA DO PARANÁ - NÚCLEO DE

Instituição de Ensino Superior vinculada ao Conselho Estadual de Educação, de acordo com o Parecer nº 296/2001, do CEE e Res. nº 27/2001, da Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná.

#### XXI CURSO DE PREPARAÇÃO À MAGISTRATURA

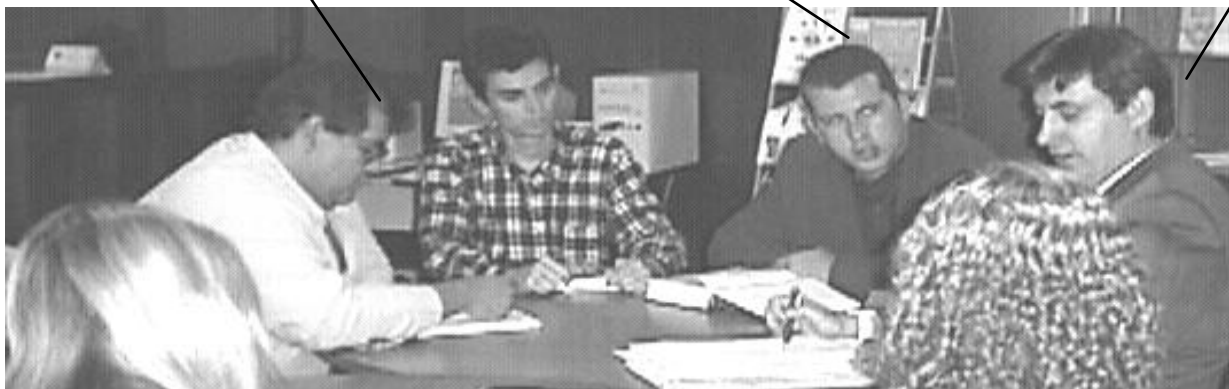
GRADE CURRICULAR		
ESTUDOS	DISCIPLINAS	C/H
Básicos	Hermenêutica	18
	Metodologia Científica	8
	Direito Constitucional	34
	Organização Judiciária	18
	Linguagem Forense	18
Essenciais	Direito Civil - Parte Geral	110
	Direito Civil - Das Coisas	
	Direito Civil - Das Obrigações	
	Direito Civil - Família	
	Direito Civil - Sucessões	
	Direito Comercial	32
	Direito Processual Civil	78
	Direito Penal	70
	Direito Processual Penal	50
Especializados	Direito Administrativo	24
	Direito Tributário	20
	Infância e Juventude	14
	Técnica de Sentença Cível	10
	Técnica de Sentença Criminal	10
<b>Carga Horária e Média das Disciplinas</b>		<b>514</b>
Prática	Processual Cível	128
	Processual Criminal	120
<b>Carga Horária e Média das Práticas</b>		<b>248</b>
<b>Carga Horária Total e Média Geral</b>		<b>762</b>

## ANEXO 4 - COMO TIRAR O MÁXIMO PROVEITO DAS AULAS PRÁTICAS

Membro do grupo faz observação valiosa

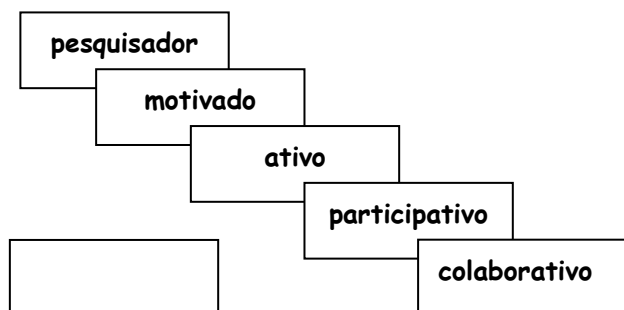
Colega apóia a opinião exposta, com ressalvas.

O Orientador revisa as idéias principais depois de ouvir os demais



A dinâmica das **AULAS PRÁTICAS** segue o método da **SOLUÇÃO DE PROBLEMAS**, que consiste em apresentar ao aluno uma situação problemática para que ele proponha uma solução satisfatória, em grupo ou individualmente, utilizando os conhecimentos de que já dispõe e buscando novas informações através da pesquisa.

**VANTAGENS** ← desenvolve o raciocínio e a reflexão ↑ favorece a aquisição, retenção e transferência de conhecimentos para novas situações ↓ motivador ° desenvolve atitude de planejamento ± desenvolve a iniciativa na busca de novos conhecimentos, na tomada de decisões e na solução de problemas. " desenvolve valores: cooperação, igualdade e respeito.



ALUNO ATIVO - PROFESSOR FACILITADOR

### Participe das Simulações

- Prepare-se estudando o processo e sua atuação;
- Lembre-se de que você representa um papel para melhor estudá-lo. (rodízio de papéis)
- Busque ajuda dos colegas e do Orientador.

### GARANTA O MELHOR DESEMPENHO

1. **Pesquisa Individual (antes da aula)**
  - Estude o processo, identifique termos desconhecidos e seus significados;
  - Observe as orientações constantes do programa das aulas e encaminhamentos do Orientador.
2. **Estudo em Grupo (em aula)**
  - Participe das discussões, com base nas pesquisas efetuadas;
  - Identifique sempre as questões principais e secundárias do processo;
  - Apresente hipóteses e ofereça contribuições para as questões postas;
  - Solicite explicações ao Orientador para dúvidas não resolvidas nas pesquisas e discussões;
  - Faça uma síntese, retomando as questões principais e hipóteses consideradas.
  - Aprecie as contribuições dos colegas, dando espaço para que os demais se posicionem.
3. **Elaboração do Trabalho Escrito (em aula)**
  - **Individualmente**, elabore o trabalho escrito solicitado pelo Orientador, considerando suas pesquisas e as conclusões do grupo;
  - Certifique-se **dos critérios para avaliação**;
  - No momento do **feedback** da avaliação, esclareça as dúvidas que possam ocorrer e faça estudo complementar.

### Material das aulas práticas:

O uso do crachá é obrigatório.

Traga sempre os códigos e os autos em estudo. Troque o processo ao término de cada módulo, na Secretaria.