

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CURRÍCULOS INOVADORES NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO NUM CURSO DE DIREITO

MASETTO, Marcos Tarciso *

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina **

RESUMO

Pesquisando aspectos de mudança curricular no Ensino Superior, o Grupo Formação de Professores e Paradigmas Curriculares – FORPEC – da PUC/SP discute desde 2004 a centralidade do processo de formação de professores como viga mestra de uma construção curricular inovadora. O foco deste artigo investiga a formação docente em currículo inovador na área jurídica. A metodologia de abordagem qualitativa teve como instrumentos de coleta de dados a análise documental e entrevistas semi-estruturadas com os coordenadores de metodologia do curso em estudo. Como resultados pudemos identificar a institucionalização de um processo de formação inicial e contínua instaurado para dar condições de os professores levarem à frente o novo currículo. O projeto previamente delineado, o apoio contínuo de uma coordenação pedagógica, um fórum permanente de debates sobre os processos de ensinar e aprender e o preparo de material didático com metodologias ativas constituíram esse projeto.

Palavras- chave: Currículo Inovador. Ensino Superior. Formação Docente. Ensino Jurídico.

* Professor Doutor, Livre Docente pela USP. Professor Titular do Programa de Pós Graduação em Educação: Currículo da PUC SP. E-mail: mmasetto@gmail.com

** Pós Doutora em Educação pela USP. Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora do Programa de Mestrado em Promoção da Saúde do UNASP SP. Professora Visitante no CEDESS- UNIFESP. E-mail: cristina.tavares@unasp.edu.br

TEACHER EDUCATION FOR INNOVATIVE CURRICULUM IN HIGHER EDUCATION: A STUDY IN LEGAL EDUCATION

MASETTO, Marcos Tarciso *

ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina **

ABSTRACT

Researching aspects of curriculum change in higher education, the Group Teacher Training and Curriculum Paradigms - FORPEC - PUC / SP since 2004 discusses the centrality of the process of teacher education as a construction girder innovative curriculum. The focus of this paper investigates the innovative curriculum in teacher training in the legal education area. The methodology of qualitative approach has the instruments to collect data to document analysis and semi-structured interviews with the coordinators of the course methodology study. As results, we identify the institutionalization of a process of initial and ongoing teacher education in place to empower teachers to bring forward the new curriculum. The project outlined previously, the continued support of a pedagogical coordination, a permanent forum for discussions on the processes of teaching and learning and the preparation of teaching materials with active methodologies constituted this project.

Keywords: Innovative Curriculum. Higher Education. Teacher Education. Legal Education.

* PhD Professor, free teaching professor from the University of São Paulo. Professor in the Program of Post Graduate Studies in Education: Curriculum of the Pontifical Catholic University of São Paulo. E-mail: mmasetto@gmail.com

** She has a Pos Doctorate in Education from the University of São Paulo Professor of Master's Program in Health Promotion and Coordinator at the Faculty Education of the Adventist University Center of São Paulo. Professor visitor CEDESS/ UNIFESP. E-mail: cristina.tavares@unasp.edu.br

1 INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2004, o Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Paradigmas Curriculares no Ensino Superior (FORPEC) do Programa de Pós- Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP) tem se dedicado a pesquisar a formação pedagógica dos docentes do ensino superior envolvendo competências nas áreas do conhecimento, da pedagogia e da dimensão política em sua atuação.

As investigações envolveram o desenvolvimento na área pedagógica, básica e específica da formação de professores, discutiram aspectos integrantes da área como a aprendizagem de adultos, formação profissional com competência e cidadania, interação pedagógica entre os professores e alunos no ensino superior, a questão da organização dos componentes curriculares relacionados com o projeto pedagógico de um curso, metodologias ativas passíveis de uso no ensino superior, a introdução das tecnologias de informação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizagem, o processo formativo na avaliação da aprendizagem, e suas aplicações no cotidiano dos cursos, planejamento de disciplinas e de aulas de forma integrada permitindo a consecução dos objetivos de formação esperados.

Uma competência básica para a docência no ensino superior e que foi explorada em nossas pesquisas nesta época foi a dimensão política da docência, no sentido que ela precisa estar contextualizada com os problemas nacionais, com seu debate e com as consequências éticas e cidadãs das decisões profissionais e tecnológicas assumidas pelos profissionais.

Integrou o complexo de pesquisas deste grupo a transformação das aulas universitárias em “Aulas Vivas”, dinâmicas, com a mudança de postura e novas habilidades do docente em ação nos cursos de graduação das universidades.

Posteriormente, estas investigações se ampliaram para a pesquisa de currículos de graduação que se apresentassem como inovadores no Ensino Superior e cujos projetos estivessem em andamento.

2 PROJETOS INOVADORES EM CURSOS DE GRADUAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR.

Nesta direção, o Grupo de Pesquisa toma por meta a investigação de cursos que, conforme especificado por Masetto (2004) envolvem um conjunto de alterações que afetam eixos constitutivos da organização do ensino universitário, e não apenas mudanças pontuais e desconexas. Isso implica afirmar que uma inovação curricular envolverá transformações nos

princípios epistemológicos do curso, nos objetivos de ensino e aprendizagem, na organização curricular, que não necessariamente será composta por disciplinas, na relação professor-aluno e em sua atuação como docente, na metodologia utilizada, nas modalidades do processo de avaliação e na gestão do curso em seus diversos níveis.

O FORPEC nos anos de 2008 a 2014 pesquisou e estudou de forma teórica e prática currículos inovadores em processo de planejamento, implantação ou mesmo de consolidação da proposta no Brasil e em outros países. Tais pesquisas e estudos foram publicados em artigos, em capítulos de livros, em livros e em trabalhos em Eventos Nacionais e Internacionais.

Com efeito, a análise crítica destes projetos que se apresentavam muito diferentes dos tradicionais com excelentes resultados de aprendizagem pelos alunos, fez com que se procurasse, a partir dos elementos diferenciados, construir uma concepção de inovação no ensino superior, entendendo-a como um conceito amplo e multidimensional, como o conjunto de alterações que afetam pontos-chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões que estão repensando a Universidade e sua missão nos nossos tempos.

Identificamos como indicadores de inovação no ensino superior:

- a) resgate do projeto pedagógico como orientador da formação profissional esperada e construído com a participação dos docentes;
- b) flexibilização curricular que permita se repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem;
- c) estruturação das novas organizações curriculares com a vivência de experiências problematizadoras e integradoras do conhecimento, alternando a vivência e a sistematização do conhecimento produzido, contemplando o diálogo e a interdisciplinaridade entre distintas áreas do saber;
- d) revisão do processo de ensino para que seja dada ênfase ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos na construção do conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e profissionais e na aquisição de valores éticos, sociais, políticos contidos nas discussões dos problemas técnicos;
- e) valorização da parceria e da co-participação entre professores e alunos e entre os próprios alunos na dinamização do processo de aprendizagem;
- f) ênfase no ensino com pesquisa na graduação realçando o processo de investigação;
- g) emprego de metodologia ativa e participativa; uso de novas tecnologias de informação e comunicação;

- h) revisão do conceito de avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos práticos;
- i) mudança do papel e das atividades do professor para o de mediador pedagógico entre os alunos e suas aprendizagens;
- j) formação dos docentes para participarem das inovações e assumirem compromisso com elas;
- k) Por fim, toda inovação exige um processo de acompanhamento dela mesma por meio de um sistema de avaliação permanente do currículo.

Tais indicadores apontam para um conjunto de alterações que afetam simultaneamente pontos-chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário, e que por isso se constituem como inovação.

Nesta trajetória de pesquisas, descobriu-se que intrínseco a todas as propostas curriculares inovadoras que continuam em marcha e alcançaram seus objetivos de construção, há um elemento fundamental: um processo de formação docente coerente e integrado à inovação que se deseja implantar. Descobriu-se também que alguns projetos que se iniciaram como inovadores e não conseguiram se manter como tais enfrentaram sérios problemas com a permanência e compromisso dos professores vindos posteriormente.

Este fato se constituiu como o ponto de partida para O FORPEC iniciar um amplo projeto para investigar explicitamente esta temática: como se dá a constituição e formação do corpo docente de projetos inovadores que tenham conseguido êxito em seus propósitos. Qual atenção tem sido dada aos professores que integram e participam de um projeto inovador, como tem sido a escolha deles, que modalidade de formação se desenvolveu com relação a eles para compreenderem o projeto inovador, assumirem um compromisso com este projeto e se sentirem com competência para realizá-lo? Como tem se dado o acompanhamento dos docentes na implantação do projeto inovador?

Percebe-se, não somente a importância e a centralidade do papel da formação de professores em todas as inovações curriculares investigadas, mas sobretudo investiga-se quais elementos constituem um processo de formação docente voltado para a inovação, e integração dos docentes na construção e operacionalização da inovação curricular.

Um dos projetos inovadores investigado pelo FORPEC buscando resposta a tais indagações foi o Curso de Direito de uma Instituição Privada no Estado de São Paulo. Desta pesquisa trata o artigo que ora apresentamos.

Esta pesquisa se orientou pela abordagem qualitativa de pesquisa e teve como instrumentos de coleta de dados a análise documental com registros de natureza técnica e oficial obtidos na própria Biblioteca da Escola de Direito e no site Institucional e entrevistas

com os coordenadores de metodologia do curso em estudo, que nos auxiliaram a expandir os dados coletados na análise documental. A análise do conteúdo categorizado foi discutida à luz da literatura na área. Os contatos na Instituição foram realizados com Professores Coordenadores de Metodologia do Curso de Direito que receberam o FORPEC em seu ambiente de trabalho para algumas entrevistas semi - estruturadas e abertas. O processo de investigação ocorreu entre novembro de 2010 a junho de 2012 na Instituição de Ensino Superior em foco.

3 UMA PROPOSTA CURRICULAR DIFERENCIADA PARA UM CURSO DE DIREITO

Historicamente, o Ensino Jurídico Brasileiro foi construído sobre a matriz do modelo Liberal. Com relação à estrutura, os cursos de Direito têm um perfil bastante homogêneo em todo o país. “A rígida divisão disciplinar que vige nestes currículos dificulta sua adaptação às transformações contemporâneas do Direito” (SUNDFELD. et al, 2007, p.8). Uma ampla oferta de disciplinas dogmáticas, com a exposição das grandes leis, uma a uma, em que o esgotamento do conteúdo programático parece mais importante que sua compreensão e crítica. A partir da cristalização desse modelo, baseado na adoção de currículos e metodologias pedagógicas tradicionais, poucas mudanças ocorreram na evolução histórica dos cursos de Direito:

Uma das principais funções dos cursos jurídicos é a de formar a representação que os alunos farão do direito e do lugar que ele ocupa na vida social e política do país. A seleção de temas que o espaço universitário opera (o que ensinar?), a ordem de apresentação que propõe (quando ensinar?), a relevância relativa que estabelece entre áreas (quanto e com que profundidade ensinar diferentes temas?) e a forma de aferir a efetividade da formação (como avaliar?) articulam-se para formar um quadro que evidencia a noção de direito que se abraça em cada instituição. Essa noção fundamental inscrita na estrutura profunda dos cursos e determinando cada aspecto de sua lógica de desenvolvimento, será decisiva para estabelecer a matriz a partir da qual os estudantes pensarão o direito e articularão sua prática profissional (GHIRARDI, 2010, p.3).

No cenário de um contexto nacional de economia globalizada, mudanças no pensamento econômico, na administração pública e de empresas, na política e na forma de organização da sociedade nos grandes centros urbanos e áreas rurais do país constata-se a difícil adaptação dos cursos jurídicos existentes no país e no mundo aos acontecimentos recentes o que instigou os precursores do novo projeto a fugir de “tímidas inovações pelo mero acréscimo de disciplinas mais “modernas” e eliminação das “superadas”. O passo foi

estimulado “pelas novas diretrizes curriculares do curso de Direito, formuladas a partir da Portaria n° 1886/94 do Ministério da Educação e do Desporto, que sustentam integralmente e inspiraram muitas das inovações curriculares, com as quais guardam absoluta coerência” (SUNDFELD. et al , 2007, p.7).

Dessa forma é que no ano de 2001 em São Paulo e Rio de Janeiro a Universidade em foco realizou uma pesquisa de campo para subsidiar a construção de um currículo para a área do Direito. Com base nesse diagnóstico inicial, o curso de DIREITO estabeleceu como meta a criação de um curso de graduação que contasse com um ambiente educacional inovador, em uma faculdade que pudesse atender as novas demandas do ambiente empresarial e formar profissionais para a área acadêmica e formuladores de políticas públicas, todos marcados pelas características do novo perfil profissional buscado. Para tanto, o projeto do novo curso foi instituído a partir das seguintes premissas:

i) alto grau de sinergia e cooperação entre cursos de Direito, Economia e Administração; ii) forte interdisciplinaridade; iii) estudo intensivo e com dedicação exclusiva dos alunos; iv) estímulo à pesquisa na área jurídica; v) ênfase na formação das capacidades básicas associadas ao aprofundamento seletivo de alguns temas; vi) integração entre graduação e pós-graduação; vii) estímulo a intercâmbios nacionais e internacionais; viii) estímulo à utilização de novas tecnologias e técnicas de ensino e didática; ix) estímulo à pesquisa e à reflexão acerca de modelos institucionais e jurídicos sobre um projeto nacional; x) flexibilidade e liberdade na montagem da grade curricular por parte dos alunos, de modo a estimular a identificação das reais vocações e interesses destes (PDI 2007-2011, p.17).

Uma das “*pedras de toque*” do currículo em foco foi o rompimento com a chamada “perspectiva enciclopedista do ensino jurídico, entendendo-se pelo termo uma concepção que privilegia a acumulação mnemônica de supostos conteúdos e teorias, tidos como indispensáveis à formação do futuro bacharel” (GHIRARDI, 2007, p.4).

Como um curso de Direito que pretendia inovar em relação ao ensino jurídico, ele apontou para variados e possíveis caminhos: os objetivos foram mais ousados e ambiciosos do que cobrir o ordenamento positivo brasileiro de conteúdos, para levar o estudante a uma autonomia na formulação de soluções com responsabilidade pelo rigor de seus próprios argumentos jurídicos:

Por isso, o curso de DIREITO propõe uma premissa diferente, que redefine a relação entre aluno, professor e seus respectivos papéis no processo de aprendizagem. Supõe-se que o aluno, de seu lado, não aprende por processo passivo de recepção e memorização de informações, estocando-as em seu depósito mental. Os saltos em sua formação, nesse sentido, ocorrem por impulsos pessoais na busca de seus próprios fundamentos para compreender o objeto de estudo. Cabe ao professor, nessa relação, estimular e alimentar esses impulsos (PDI, 2007-2011, p.22).

A reformulação proposta buscou garantir ao aluno o despertar de maior curiosidade intelectual, maior capacidade crítica de análise e de maior liberdade na sua proposta de formação acadêmica e profissional com um instrumental analítico que o capacitasse a enfrentar problemas jurídicos.

As principais mudanças no novo currículo envolviam inicialmente não apenas os conteúdos, mas o redesenho das prioridades; a reorganização de títulos; a introdução de disciplinas correlatas ao Direito e as novas metodologias que davam ao magistério possibilidade de maior convivência com o saber e maior interação com o corpo discente. “Cada ano do curso foi pensado em conjunto, como um ciclo integrado e orgânico na formação do aluno. As preocupações temáticas de cada disciplina são concebidas ano a ano como peças que se encaixam nas outras do mesmo ciclo” (SUNDFELD. et al, 2007, p.13).

Os ciclos se diferem pelo grau de aprofundamento que conferem a um conjunto selecionado de problemas que podem se repetir em ciclos posteriores, mas sempre com outra abordagem e tratamento. Abandona-se a preocupação com uma sequência enciclopédica de temas, privilegiando, no entanto, alguns conteúdos que serão revisitados com graus progressivos de detalhamento e problematização (SUNDFELD. et al, 2007).

A organização curricular do curso foi estruturada em quatro ciclos: i) Primeiro ciclo (período integral): A organização do mundo e do Direito; ii) Segundo ciclo (período integral): As grandes leis; iii) Terceiro ciclo (período integral): Análises avançadas; iv) Quarto ciclo (carga horária variável): Especialização.

4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O NOVO CURRÍCULO DE DIREITO

Nos projetos curriculares inovadores ocupa lugar de destaque o docente por seu papel de, com os demais professores, discutir as novas urgências da formação profissional em nossa sociedade, identificar as necessidades e novas expectativas, discutir saídas e respostas para elas e construir uma nova proposta curricular.

Não há projeto inovador sem a participação coletiva dos professores de um curso, sem seu comprometimento e sem que o professor desenvolva um sentimento de “pertença” ao novo projeto.

O fato, porém, com o qual em geral nos defrontamos na proposição de um projeto inovador é que este projeto para sua realização precisa contar com professores que já possuem uma experiência docente, estão seguros em seu desempenho num currículo convencional,

entendem que realizam com êxito seu trabalho na universidade e, de repente se vêm diante da necessidade de mudar, olhar com outros olhos seu papel de professor, abrir-se para uma atividade em parceria com seus colegas, deixando de lado certo individualismo na prática pedagógica, dinamizando seu trabalho com metodologias ativas.

É natural o surgimento de uma angústia de ter que se desinstalar, de sair de sua zona de segurança e conforto, de enfrentar a incerteza e insegurança sobre se ele conseguirá atuar de forma nova e tão diferente.

É neste cenário que surge um problema: como apoiar os professores para mudarem, como envolvê-los com o novo projeto, como incentivá-los a se comprometer com ele, e principalmente como abrir-lhes possibilidades reais de poder mudar sua ação docente nesse novo projeto?

Estas interrogações nos colocaram no caminho de pesquisar como os interlocutores desse currículo se aventuraram em construir projetos tão diferentes e ousados em comparação com os já existentes, e como resolveram a questão dos professores e sua formação e acompanhamento.

O novo projeto deste curso de Direito concebeu um professor que assume uma postura profissional diferenciada e expandida, extrapolando a visão de um docente do ensino jurídico tradicional de tal forma a perseguir novas metas de aprendizagem agora previstas e que começam a repercutir na vida dos estudantes como nos assegura Masetto (2010):

Quando os alunos percebem que as aulas lhes permitem estudar, discutir e encontrar pistas e/ ou encaminhamentos para problemas e questões que existem na sua vida real e na vida dos demais homens que constituem seu grupo social, quando eles encontram nos seus estudos a realidade e sentem que podem sair da sala de aula e voltar àquela mesma realidade com “mãos cheias” de dados novos, contribuições significativas para os problemas que são vividos “fora das paredes da sala de aula”, este espaço começa a ser um espaço de vida e, por isso mesmo, assume um interesse peculiar para o grupo (MASETTO, 2010, p.38).

A formação dos docentes para atuarem neste novo projeto **se inicia com um processo de seleção docente** de acordo com o Projeto Pedagógico que se pretendia construir, para participarem em sua elaboração e execução posterior;

A seleção dos docentes que dariam início à proposta priorizou a contratação de jovens doutores que ainda não estivessem engessados em um modo de pensar e agir tradicionalista, autoritário, transmissivo que se uniram a um grupo de docentes experientes, mas que já se sentiam desconfortáveis e incomodados com o modelo de ensino hegemônico nas escolas de Direito do país e estavam dispostos a estudar, refletir, reconstruir caminhos para o ensinar e aprender:

Aulas mais participativas foi algo muito importante desde o início. Houve mudança no currículo, mudança no tamanho de turmas, mudança nas disciplinas e teve um grupo de professores que primeiro pensou o projeto, cinco ou seis professores fundadores ou algo assim, e tinham já uma visão muito clara do que eles queriam. O grupo de professores fundadores foram importantes para dar o tom do que se queria fazer do projeto geral e algumas definições do processo. Aí foram chamados e convocados pesquisadores, jovens doutores, alguns mestres para a preparação do material didático. O que aconteceu é que alguns desses pesquisadores foram selecionados para se tornarem docentes. Então houve de início dois grupos claros: o grupo de professores mais rodados, mais experientes e justamente pela experiência que tinham, pela leitura clara que tinham, que o modelo anterior estava muito ineficiente pra cumprir o que nós considerávamos importante, eles deram um tom geral no projeto, e, um grupo de jovens mestrands e jovens doutores que viram, perceberam esta visão, compreenderam esta visão e ficaram trabalhando na realidade cerca de um ano e meio, dois anos preparando materiais, e este foi o corpo docente que iniciou o curso (informação verbal).ⁱ

Dialogando com o Coordenador de Metodologia do Curso de Direito refletíamos na centralidade do docente e do exercício de sua profissionalidade no sucesso ou fracasso de uma nova proposta curricular. O professor e suas concepções de vida e educação podem construir ou destruir qualquer proposta pedagógica inovadora ou emancipatória. Esse processo não pode ser dicotomizado a ponto de um docente acreditar, pensar e viver de uma forma e ensinar de outra maneira:

Você só pode ensinar de uma maneira nova, se você pensar de maneira nova. Não queremos professores com cursos de metodologia, que tenham uma visão de Direito, ou com uma visão que difere do método. Se você tiver uma leitura e partilhar das mesmas ideias da Instituição, você pode tanto dar uma aula conservadora, quanto uma inovadora. As aulas com os alunos protagonistas tem de ser as melhores, porém, depende do professor. O curso optou por um professor com uma visão original, criativa, produtiva do Direito, e decidiu ajudar a formar a sua resposta a essas provocações metodológicas. Universidade não pode ser ordem unida. A grande força da universidade é a diferença. Conforme se exerce a função de educador, surgem mais dúvidas. Quando elas acabam, é sinal de que algo está errado pois a vida é um aprendizado (informação verbal)ⁱⁱ.

O processo de seleção docente priorizou a contratação de docentes levando em conta a formação, produção e titulação acadêmicas, prática docente prévia. Em geral selecionam-se professores doutores, com capacidade de diálogo interdisciplinar e com abertura para inovações metodológicas no processo ensino aprendizagem (PDI, 2007-2011) :

A excelência em todas ações buscada pelo curso exige um corpo docente composto basicamente por doutores dedicados exclusiva e integralmente ao curso, com pesquisa acadêmica consolidada, escolaros em metodologias alternativas de ensino, academicamente compromissados e com experiência internacional (PDI, 2007-2011, p.104).

Realizada seleção dos docentes, planejou-se tempo e espaço para **uma formação inicial e depois continuada destes professores** durante a implantação do novo curso.

O planejamento envolveu a promoção regular de programas que visavam a capacitação dos professores em cursos, workshops nacionais e reuniões e seminários internacionais, pois há uma:

[...] constante preocupação com o aperfeiçoamento docente. Como exemplos, podemos mencionar a avaliação continuada dos métodos de ensino, os seminários de metodologia, os grupos de estudo, os trabalhos dos pesquisadores, as leituras orientadas, as orientações e sugestões bibliográficas, a apresentação das disciplinas para a comunidade interna ou externa antes do início de cada semestre, a criação de grupos de trabalho interdisciplinares na produção das disciplinas, o incentivo para a produção de novos casos, os cafés metodológicos, dentre outras práticas adotadas (PDI, 2007-2011, p.105).

Numa **fase inicial**, para dar início a uma nova proposta curricular ocorreram amplas atividades de formação e discussões prévias a respeito de metodologias ativas e seu papel na formação de alunos mais autônomos, criativos e participativos. Materiais didáticos eram repensados de maneira a subsidiar o trabalho docente em uma nova concepção de ensino e aprendizagem. Em julho de 2003 já se haviam completado trinta e três reuniões de trabalho com quarenta e cinco participantes de perfis distintos, o que significa que houve três anos de estudo e preparo intenso do grupo antes do início da proposta em 2005.

Formaram-se três grupos de trabalho: um deles foi a equipe do material didático que trabalhava com as seguintes metas: discussão e demonstração de técnicas interativas de ensino; criação de novas técnicas de ensino jurídico; produção de casos e outros materiais para aulas inovadoras e troca de ideias e experiências em metodologia de ensino. Outros dois grupos deram atenção especial à questão conceitual e à prática da avaliação da aprendizagem para cada método de ensino (ROCHA, 2007).

E nesse sentido Ghirardi (2007; 2010) discute com clareza a centralidade das escolhas em avaliação e sua correlação com uma visão de mundo e uma concepção de educação jurídica empreendida o que os levaria à “recusa em adotar métodos avaliativos centrados na devolução pura e simples de conteúdos aprendidos, realizados em momentos específicos e por meio de instrumentos muitas vezes pouco talhados à promoção do pensamento crítico” (GHIRARDI, 2007, p. 4).

Elaborou-se material didático adequado às características inovadoras do projeto, adaptado para cada disciplina do 1º ano do currículo do projeto pedagógico, como alternativa aos manuais tradicionais de ensino do Direito. Buscou-se ainda a utilização de novos métodos

e conteúdos alternativos aos já existentes e novas opções metodológicas infundiram uma concepção diferente do ensino jurídico.

Mesmo tendo realizado processo de seleção docente e conseguido o compromisso dos professores com a realização do novo projeto, a implantação de um novo modelo curricular exigiu um **programa de formação pedagógica contínua** que foi institucionalmente estabelecido.

Não é uma opção ou escolha do docente continuar seus estudos e discussões sobre conceitos, políticas, competências e ferramentas envolvidas no processo de aprendizagem em uma aula. Trata-se de um compromisso com uma ação pedagógica intencional, curricularmente instituída e coletivamente realizada.

A realização coletiva de uma ação pedagógica é um aspecto para o qual chama atenção Francisco Imbernón (2010) ao discutir questões relacionadas à inovação educativa e profissão docente. O autor destaca que a inovação perde boa porcentagem de inserção e melhoria quando se produz isoladamente e se converte em simples experiência pessoal. Dessa forma, ele acredita na possibilidade de um protagonismo coletivo e, portanto, institucional, implicando uma nova concepção da instituição e da formação, imersa em processos de pesquisa e reflexão que sejam capazes de modificar contextos institucionais, sociais, profissionais, e educativos.

O curso de Direito optou pela introdução de um Coordenador de Metodologia para acompanhar, subsidiar e auxiliar professores novos e veteranos, promovendo ações de aprendizagem contínua no ambiente educacional.

A Coordenação de Metodologia de Ensino tem a função de “suscitar o debate sobre pedagogia jurídica dentro da escola. Acima de tudo, busca alçar a metodologia de ensino para o patamar de prestígio intelectual que tem a pesquisa na tradição universitária [...]. A existência de uma Coordenação de Metodologia indica uma política institucional com uma “preocupação explícita em perseguir o desenvolvimento de repertórios didáticos adequados ao projeto de inovação que se anunciou (MENDES, 2007, p.83).

Esta Coordenação de Metodologia planejou o programa de formação continuada por meio de encontros semanais e semestrais dos docentes com várias finalidades.

Tornou-se, por exemplo, uma ação de formação desde o início da nova proposta que o docente realizasse uma **defesa pública de seu plano de ensino em metodologias ativas** contando com a crítica e colaboração dos colegas no aperfeiçoamento do mesmo e isso destaca que o docente “não deveria ser um técnico que desenvolve e implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e

criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança [...]” (IMBERNÓN, 2010, p. 21):

Cada professor, ao construir seu programa de ensino, deve forçosamente enfrentar o conjunto de escolhas e hierarquizações que constitui o recorte teórico e metodológico que define sua perspectiva docente. No Brasil, essas escolhas têm sido mais perceptíveis no campo das filiações teóricas do que na arena das opções metodológicas. De fato, a experiência cotidiana permite encontrar exemplos de diferença no campo das teorias mestras adotadas (...) O mesmo não se dá, contudo, no que diz respeito à metodologia de ensino adotada. Nesta dimensão, há uma homogeneidade, quase absoluta, como se o modo de se falar sobre o direito fosse um não – problema, como se fosse uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico (GHIRARDI, 2010, p.3).

Reuniões semanais de formação se realizam no período de uma tarde, denominadas **Workshops**: fazem parte do horário de trabalho dos docentes. Nesse período semanal de encontro, os assuntos são planejados em 04 campos, um em cada semana: estudo de questões metodológicas, debates sobre os conteúdos das disciplinas, debates sobre pesquisas e produções acadêmicas, avaliação da compreensão do projeto do curso pelos alunos nas suas turmas e atividades cotidianas ou mesmo realização de um conselho de graduação para atender a necessidades e questões mais específicas dos estudantes.

Tais encontros criam uma verdadeira equipe de trabalho, desenvolvendo um clima de amizade, de companheirismo, de solidariedade, de apoio mútuo, de confiança entre os professores. Jamais um sentimento de isolamento, de estar sozinho diante de um novo desconhecido e arriscado. Cria-se realmente um grupo que se conhece, que se respeita, mas que trabalha e age em conjunto.

Os **Seminários** são momentos maiores, em geral semestrais, momentos de reflexão dos docentes especialistas ou pesquisadores externos à Instituição. Um evento, tipo congresso, um momento de discussão com docentes que também vivem, refletem e pesquisam os dilemas da inovação curricular e os métodos ativos de aprendizagem. Nesta modalidade de formação, neste ano de 2012 realizou-se um seminário com organização dos alunos do curso, no qual reuniram-se com alunos de outros cursos de Direito de São Paulo, e no qual, durante todo um dia os alunos como protagonistas discutiram questões relacionadas a currículos inovadores de direito. Os professores foram convidados para observarem e conhecerem as discussões.

Acrescente-se que uma das atividades da Coordenação de Metodologia é **acompanhar os professores em seu dia a dia**, procurando lhes dar apoio que porventura possam precisar para levar sua docência conforme exigida pelo projeto. Os docentes não se sentem nem

sozinhos, nem desamparados. Sentem-se confiantes no apoio de alguém que os ajude a superar a insegurança e incerteza naturais num projeto como este.

O principal desafio apresentado na implantação da uma proposta inovadora nesse caso foi a **resistência dos docentes**. Mudanças não podem ocorrer apenas de “cima para baixo”. Além do mais inovar em metodologias no Ensino Superior muitas vezes não interessa e ainda mais se nos encontramos num curso de Direito:

Método não é mera perfumaria e maquiagem, como se a forma como eu penso pudesse ser desvinculada do que eu penso. O ensino é tão complexo quanto a pesquisa (...) No Brasil o ensino ainda é considerado de forma secundária, inclusive pelas avaliações externas. A maioria dos incentivos de agências de fomento são para pesquisar e publicar. Infelizmente muitos professores titulares não dão aula. Acredito que a sala de aula faz intelectuais melhores. Há necessidades de medidas institucionais para não depreciar o ensino (informação verbal)ⁱⁱⁱ

E é nessa direção que Maria Isabel Cunha (2010) se pronuncia ao denunciar o equívoco de assumir que os saberes da pesquisa se constituem a única base da profissão do professor universitário, com o que também concorda o professor José Garcez Ghirardi (2009) ao argumentar que:

[...] a complexidade de reflexão de que se reveste a docência, embora de natureza diversa, não é secundária àquela que tradicionalmente se atribui à pesquisa. Antes, é da percepção da indeterminação intrínseca ao jurídico segundo um e outro olhar – o da docência e o da pesquisa – bem como do processo de mútuo esclarecimento que encenam, que emerge a consciência de que não é possível divorciar-se a reflexão pedagógica da investigação científica (GHIRARDI, 2009, p.V).

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES NESTE CURSO DE DIREITO.

Ao refletirmos sobre o programa de formação dos docentes integrantes deste curso de Direito constatamos que em primeiro lugar ele existiu intencionalmente na percepção dos construtores do projeto como um elemento imprescindível para o êxito do mesmo planejado de forma peculiar.

Constatar sua existência pode parecer uma obviedade sem importância. Só não o é, porque esta obviedade não foi percebida em outros projetos por nós analisados com grandes prejuízos para o desenvolvimento do projeto, ou mesmo para sua implementação.

O Programa de formação dos docentes já aparece na constituição do grupo dos professores que vai planejar e implantar uma nova proposta curricular na modalidade escolhida para selecionar os professores para compor o corpo docente do curso jovens

doutores que ainda não estivessem engessados em um modo de pensar e agir tradicionalista, que se uniram a um grupo de docentes experientes no ensino jurídico, mas que já se sentiam desconfortáveis e inquietos com o modelo de ensino hegemônico nas escolas de Direito do país e estavam dispostos a estudar, refletir, reconstruir caminhos para o ensinar, aprender e avaliar.

Esta não é uma situação comum, mas que traz consigo grandes possibilidades de se constituir um grupo aberto, disponível e comprometido com o novo currículo, discutiram novas modalidades de apresentar os conhecimentos necessários nas diferentes disciplinas e o desenvolvimento de práticas profissionais, inclusive através de metodologias criadas pelos próprios professores.

O próprio Coordenador de Metodologia do curso comentou acima como foi importante a integração de professores experientes na docência do ensino de Direito, mas que entendiam que o modelo anterior estava ineficiente para cumprir o que se considerava importante. Os jovens doutores pesquisadores, ao mesmo tempo que se dedicaram à preparação do material didático, se abriram também para o compromisso de construir um novo currículo, discutiram novas modalidades de apresentar os conhecimentos necessários nas diferentes disciplinas e o desenvolvimento de práticas profissionais, inclusive por meio de metodologias criadas pelos próprios professores.

Entendemos assim também. Um processo de formação para professores integrantes de projetos inovadores não pode deixar de considerar as circunstâncias, o momento ou o tempo do processo de *seleção* dos professores. Nem todos os professores possuem as condições básicas para participar de um projeto inovador. É necessário que haja um processo que permita se identificar a existência das condições necessárias para se comprometer e poder colaborar para construir e implantar o projeto pretendido. Com efeito, espera-se desse docente

[...] um envolvimento individual e coletivo com o novo processo pedagógico, com atitudes de abertura para a inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição de modificar crenças, culturas, atitudes, e ideias; disposição para o trabalho em equipe, de corresponsabilidade e de 'pôr a mão na massa'; disposição para discussão, implantação e desenvolvimento do projeto (MASETTO, 2009, p.51).

A este processo de constituição do corpo docente, seguiu-se um período de **formação inicial** para dar início à nova proposta curricular com amplas atividades de formação e discussões prévias a respeito de metodologias ativas e seu papel na formação de alunos mais autônomos, criativos e participativos. Materiais didáticos foram repensados de maneira a subsidiar o trabalho docente em uma nova concepção de ensino e aprendizagem. Formaram-se três

grupos de trabalho: um deles foi a equipe do material didático que trabalhou com as seguintes metas: discussão e demonstração de técnicas interativas de ensino; criação de novas técnicas de ensino jurídico; produção de casos e outros materiais para aulas inovadoras e troca de ideias e experiências em metodologia de ensino. Outros dois grupos deram atenção especial à questão conceitual e à prática da avaliação da aprendizagem para cada método de ensino.

Foram três anos de trabalho e formação com um grupo de 45 professores. A parte metodológica se apresentava como um ponto forte e marcante deste projeto curricular, de onde resultou a necessidade de um grande esforço na preparação dos docentes para uso de forma adequada, contínua e variada de tecnologias ativas, incentivadoras e participativas de aprendizagem e avaliação para alcance dos objetivos educacionais esperados.

Mesmo tendo realizado o **processo de seleção** docente e alcançado o compromisso dos professores com a realização do novo projeto **por meio da formação inicial** a implantação de um novo modelo curricular exigiu um **programa de formação pedagógica contínua** que foi institucionalmente estabelecido.

Iniciou-se com a contratação de um Coordenador de Metodologia para acompanhar, subsidiar e auxiliar os professores novos e veteranos em suas novas atividades de docência, promovendo ações de aprendizagem contínua no ambiente educacional.

A este Coordenador coube planejar e coordenar o programa de formação continuada que se organizou com várias atividades:

- a) Encontros semanais com objetivos diversificados: discussão sobre conteúdos de disciplinas, sobre questões metodológicas, sobre pesquisa e produções acadêmicas e avaliação da compreensão do projeto por parte dos alunos.
- b) Debate público entre os docentes com a oportunidade de cada um deles poder explicitar e justificar seu plano de disciplina, sua concepção de direito e de seu ensino, e a possibilidade de interação com outras disciplinas do currículo.
- c) Seminários semestrais de debates sobre temas de interesse do grupo de docentes.
- d) Acompanhamento dos professores no dia-a-dia oferecendo-lhes apoio quando necessário.

É de se notar o cuidado com que foi planejada esta formação continuada dos docentes, desde a contratação de um Coordenador Pedagógico com a função explícita de se responsabilizar por esse programa de formação.

Outro ponto a se considerar é a liberação de um período semanal, integrante da carga horária semanal do professor para que ele possa participar das atividades semanais propostas. Faz parte do contrato do professor dedicar um período de sua semana para participar de sua

formação discutindo assuntos de importância para desenvolvimento do projeto e dele mesmo como docente. Haja visto o encontro semanal no qual professores apresentam suas pesquisas e “papers” para serem discutidos com seus pares.

Este tipo de atividades inclusive permite ao professor desenvolver seu espírito de equipe, companheirismo e parceria com seus pares nas atividades docentes, permitindo-lhe superar o isolacionismo próprio de docentes do ensino superior.

Os seminários semestrais trazem novas contribuições para esta formação, quase sempre convidando especialistas de fora para participarem.

E por último, não poderíamos deixar de comentar o apoio contínuo do Coordenador de Metodologia com o qual os professores podem contar no seu dia-a-dia, para dialogar, trocar experiências, discutir problemas concretos surgidos em aula, permitindo que possam sempre contar com o apoio para encaminhamento das situações de aprendizagem dos alunos.

Nossas reflexões sobre formação continuada de professores apontam também para essa direção tomada pelos Coordenadores deste projeto.

Com efeito, requer-se em projetos inovadores uma condição de formação permanente, em que se discutam os princípios orientadores do novo projeto, a integração curricular dos conhecimentos interdisciplinares, a relação entre participantes do projeto partilhando responsabilidades no processo de aprendizagem; atitude de mediação pedagógica por parte do professor na busca de abrir novos caminhos para facilitar a aprendizagem e princípios de aprendizagem a serem desenvolvidos com os alunos.

As atividades formativas, no entanto, que contribuem com maior eficácia para a formação dos professores não são cursos, palestras, no sentido cumulativo de conhecimentos, mas vivências educadoras, com reflexões coletivas, que permitam reconstrução da identidade pessoal e profissional dos sujeitos, oriundos de contextos definidos de mudanças e inovações educacionais (MASETTO, 2009).

Um aspecto muito importante e que merecem consideração especial num processo de formação de docentes são os debates sobre os métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos, às técnicas variadas, em ambientes presenciais e virtuais que dinamizam a ação pedagógica e permitem o desenvolvimento de múltiplas facetas de aprendizagem dos alunos, e sobre as concepções e instrumentos de avaliação. Todos esses são pontos-chaves numa mudança curricular para incentivar o aluno para um novo processo de formação profissional.

O planejamento de encontros e reuniões frequentes, revendo as atividades do projeto e possíveis adaptações, refletindo sobre as práticas pedagógicas, trocando as vivências e

experiências didáticas dos docentes, discutindo alguns aspectos teóricos que se manifestavam necessários é um excelente instrumento para se dar continuidade a uma formação continuada (MASETTO, 2009).

Na construção do programa de formação com os professores do projeto deste Curso de Direito identificamos concepções e reflexões de vários autores que abordam o assunto da formação continuada e poderíamos mesmo afirmar que esse programa se constitui na concretização dessas reflexões.

Marcelo Garcia (1999) justifica a necessidade de uma formação para a docência uma vez que esta se considera uma profissão e como tal exige uma competência profissional.

Parece-nos claro que dado que o ensino, a docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22).

Imbernón (1998) há quase duas décadas já preconizava três grandes linhas na formação permanente dos professores:

a reflexão sobre a própria prática mediante a análise da realidade educativa, e a compreensão, interpretação e intervenção sobre ela; o intercâmbio das experiências e o desenvolvimento Profissional para seu centro de trabalho mediante trabalho colaborativo (IMBERNÓN, 1998, p.57).

E seguia sinalizando os princípios para embasar um processo de formação:

Aprender investigando de forma colaborativa, conectar conhecimentos prévios com novas informações; aprender mediante reflexão e resolução de situações problemáticas da prática; aprender em um ambiente de colaboração e de interação e comunicação [...] compartilhando problemas, fracassos e êxitos; elaborar projetos de trabalhos em conjunto (IMBERNÓN, 1998, p.80).

O autor concluiu sua reflexão fazendo eco surpreendente com o que encontramos nesta pesquisa:

A formação sempre há que ter como finalidade provocar a mudança, a melhora, a inovação, seja entendida como estratégia para uma mudança específica, ou para uma mudança organizacional. Porém, para realizar uma melhora, os professores deverão encontrar a sua solução para as suas situações práticas (IMBERNÓN, 1998, p. 81).

António Nóvoa comentando sobre a formação de professores destaca o aspecto de trabalho em equipe:

A formação de professores deve valorizar o trabalho em equipa e o exercício coletivo da profissão. [...] Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. [...] É urgente reforçar as comunidades de prática, isto é, um espaço conceptual construído

por grupos de educadores comprometidos com a pesquisa e a inovação, no qual se discutem ideias sobre o ensino e a aprendizagem. [...]. (NÓVOA, 2009, p. 40- 42).

Mizukami, em 2002, organizou uma publicação intitulada: *Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação*. Com relação à formação de professores, ela aponta para a necessidade de buscarmos novos caminhos, não pela perspectiva de *reciclagem*, onde novas ideias ou conceitos são trazidos e propostos aos professores para serem por eles assumidos, mas pela perspectiva da *reflexividade crítica* sobre as práticas pedagógicas.

A Formação continuada busca novos caminhos de desenvolvimento, deixando de ser reciclagem [...] para tratar de problemas educacionais por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas pedagógicas e de uma permanente (re) construção da identidade do docente (MIZUKAMI, 2002, p. 28).

Valoriza assim a prática docente, pois “Recuperar a prática como espaço privilegiado de formação e de reflexão, significa considerar a prática pedagógica como espaço mais importante, permanente e efetivo de formação docente” (MIZUKAMI, 2002, p 40).

Destaca ainda a busca de *respostas mesmo que provisórias* para os problemas estudados.

Um dos grandes desafios enfrentados continuamente em projetos que associam pesquisa e formação de professores tem sido o de construir estratégias investigativas e formativas que permitam, processualmente, oferecer respostas, mesmo que provisórias, aos problemas estudados e, ao mesmo tempo contribuir para que os professores reconstruam suas práticas (MIZUKAMI, 2002, p 42).

Chama a nossa atenção para uma atitude fundamental num processo de formação: a parceria e o compartilhamento entre o grupo de formação.

A construção contínua dos saberes não ocorre de forma isolada. Ela deve-se dar na parceria entre pessoas que estão em diferentes níveis de desenvolvimento profissional. Os desafios devem ser vencidos coletivamente, com cada participante do processo educativo apoiando os colegas e apoiando-se neles. Nesse processo, cada um oferece o que sabe e, estando aberto para ouvir e analisar posições diferentes das suas, adquire outras formas de ver o mundo, de se ver nele e de compreender seu papel no exercício profissional. Partimos do princípio de que a prática pedagógica e a formação oferecem aos professores um bom suporte para atuarem em sala de aula (MIZUKAMI, 2002, p. 43-44).

Estas considerações de Mizukami em particular nós podemos encontrá-las realizadas no Projeto de formação dos professores deste Curso de Direito.

Masetto (2009) discutindo o processo de formação continuada para professores integrados em projetos inovadores se posiciona claramente na direção do que constatamos

neste Projeto quando afirma que um processo de formação contínua para docentes num projeto inovador irá privilegiar no início a sensibilização da equipe para se constituir como grupo, para discutir mais profundamente as necessidades que exigem um novo projeto, suas primeiras perspectivas, as condições de trabalho, as relações interpessoais, com a administração e com o projeto, os acordos e compromissos a serem assumidos e um primeiro planejamento de trabalho em conjunto.

Num momento posterior, há que se discutir a construção do projeto.

Os professores terão necessidade de trocar ideias, sugestões, experiências e vivências, rever e discutir suas práticas pedagógicas, refletir sobre sua ação educativa, problemas e questões que tenham acontecido. Sentirão necessidade de aprofundar questões teóricas, conhecer novas propostas, autores recentes que pesquisam temáticas que interessam, contato com especialistas em diferentes áreas, conhecer projetos alternativos já em andamento, apoio de consultores ou assessores externos, aprofundar as relações interpessoais do grupo. Entendemos que é necessário um tempo e espaço garantidos para que se possa discutir a natureza e a intencionalidade das inovações, levando em consideração sempre o contexto em que se está inserido, e a trajetória pessoal e profissional dos educadores envolvidos (MASETTO, 2009, p.53-54)

Com efeito, quando o processo de seleção do corpo docente deste curso de Direito integrou dois grupos de professores, um mais experiente e outro mais jovem procurando que as experiências de uns se compatibilizassem com as propostas juvenis de outros procurou-se exatamente respeitar as histórias pessoais e profissionais destes professores, suas experiências, suas crenças, sua cultura, suas ideias, e sua “sabedoria” construída. A formação continuada estará permitindo uma consideração do que se fez até então com uma abertura para um novo a ser construído daí para frente numa linha de evolução e crescimento pessoal e profissional dos docentes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa nos trouxe dois resultados muito importantes: identificamos um projeto de Curso de Direito Inovador com todas as características que defendemos em nosso conceito de Inovação no Ensino Superior e descobrimos, como elemento fundamental de seu êxito, a atuação de seu corpo docente e administrativo. Para além disto, pudemos constatar e analisar um processo de formação deste corpo docente desde sua seleção, na sua formação inicial e depois na formação continuada que está permitindo a sustentação e a evolução deste projeto durante os 10 anos de sua existência.

Para as perguntas iniciais: *Qual atenção tem sido dada aos professores que integram e participam de um projeto inovador, como tem sido a escolha deles, que modalidade de formação se desenvolveu com relação a eles para compreenderem o projeto inovador, assumirem um compromisso com este projeto e se sentirem com competência para realizá-lo? Como se tem dado o acompanhamento dos docentes na implantação do projeto inovador?* alcançamos respostas satisfatórias que nos mostraram como um processo de formação continuada realmente é essencial para a construção e evolução de um projeto inovador em cursos de graduação do ensino superior.

A participação dos docentes de forma contínua nesse processo, liderados por um Coordenador Pedagógico garantindo a troca de experiências e reflexões, criando uma verdadeira equipe de professores atuando conjuntamente na docência foram características muito evidentes neste projeto curricular inovador de um curso de Direito.

O sentimento de fazer parte de um trabalho diferenciado e conseqüentemente a presença de ações colaborativas por parte de professores, coordenadores, de equipes gestoras, tornam-se eixos fundamentais na concretização dos ideais almejados.

O grupo de docentes lançou-se para atos criativos, com atitudes de ousadia e construção de um projeto que desafiou a organização curricular tradicional de cursos de graduação e o modelo centenário dos cursos de direito. Resolveu experimentar, amparado por um sistema de avaliação constante construir uma nova proposta de formação dos profissionais de direito que respondesse às novas necessidades de nossa sociedade contemporânea.

Inovação Educacional no Ensino Superior só pode ser realizada com o apoio e participação efetiva e comprometida dos docentes envolvidos nesses projetos. E esta participação e envolvimento só se conseguem com uma grande preocupação e cuidado com atividades de formação desses mesmos docentes na discussão do projeto novo, em sua construção, em sua realização e em sua avaliação reconstruindo-o continuamente para que não envelheça.

Os processos deste envolvimento e formação dos docentes se adaptam aos projetos. Não existe uma fórmula única, não existe um modelo único. Conhecemos outros processos de formação para se criar e implantar inovações nas diversas áreas de formação profissional no Ensino Superior. Mas, o que conhecemos também é que a criação de projetos inovadores não se decreta de cima para baixo e não se realiza uma inovação educacional sem preparar e apoiar os professores nessa realização.

REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel. Impasses Contemporâneos para a Pedagogia Universitária no Brasil. In: LEITE, Carlinda (Org.) **Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior**. Porto: Portugal, Edição CIEE/ Livpsic, 2010.

GHIRARDI, José Garcez. Apresentação. In: GUIRARDI, José Garcez (coord.). Avaliação e Métodos de Ensino em Direito. **Cadernos Direito GV**, São Paulo, v.7.n.5, 2010.

GHIRARDI, José Garcez. Apresentação. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael D. Faiardo. **Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas**. São Paulo: Saraiva, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. Avaliação do aluno no Ensino Participativo. **Boletim Educação Jurídica**. São Paulo, v.1, n.1.p.4, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **La Formación y el desarrollo profesional del profesorado**. Barcelona: Editorial Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional** – formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MASETTO Marcos T. Inovação na Educação Superior, **Revista Interface** –Comunicação, Saúde e Educação, v.8, n.14 , set.2003-fev.2004.

MASETTO, Marcos T. Projeto de Pesquisa intitulado “Formação de Professores e Paradigmas Curriculares” aprovado pelo CNPq, 2005.

MASETTO, Marcos T. Inovação Educacional e Formação de Professor in Inovar Educação: Sonho ou Realidade, **Revista de Educação ANEC**, no. 151, Ano 38, jul/dez de 2009.

MASETTO, Marcos T. **O Professor na Hora da Verdade** – A Prática Docente no Ensino Superior. São Paulo: Editora Avercamp, 2010.

MASETTO, Marcos T (Org). **Inovação no Ensino Superior**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MENDES, Conrado Hubner. A Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas. **Cadernos Direito GV**, Seminários n. 18, São Paulo, pp.65-92, 2007.

MIZUKAMI, Maria das G N ET Al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**, Lisboa: Educa, 2009.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI - Escola de Direito de São Paulo da Instituição Pesquisada, 2007-2011.

ROCHA, Jean Paul Veiga da. Relatório da 1ª fase do “Projeto Material Didático”. **Cadernos Direito GV**, Seminários n. 18, São Paulo, pp.39-63, 2007.

SUNDFELD, Carlos Ari. et al. Princípios Gerais da Proposta do Curso de Direito – FGV-EDESP. **Cadernos Direito GV**, Seminários n. 18, São Paulo, pp.7-23, 2007.

Notas:

ⁱ Entrevista com Coord. De Metodologia de Direito, 03/12/10.

ⁱⁱ Entrevista com Coord. De Metodologia de Direito, 13/04/11.

ⁱⁱⁱ Entrevista com Coord. De Metodologia de Direito, 03/12/10.