

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIEGO ASSUNÇÃO CUNHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO CURSO DE
DIREITO EM IES DE UBERABA – MG: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALUNOS**

Uberaba – MG
2021

DIEGO ASSUNÇÃO CUNHA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO CURSO DE
DIREITO EM IES DE UBERABA – MG: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE
ALUNOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marilene Ribeiro Resende

Uberaba – MG
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube

C914p Cunha, Diego Assunção.
Práticas pedagógicas de professores do Curso de Direito em IES de Uberaba-MG: representações sociais de alunos / Diego Assunção Cunha. – Uberaba, 2021.

116 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Profissional, Trabalho Docente e Processo Ensino-Aprendizagem. Orientadora: Profa. Dra. Marilene Ribeiro Resende.

1. Ensino superior. 2. Representações sociais. 3. Práticas pedagógicas. 4. Direito. I. Resende, Marilene Ribeiro. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 378

Diego Assunção Cunha

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO EM IES DE
UBERABA – MG: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ALUNOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 25/05/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Marilene Ribeiro Resende



(Orientadora)

UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof. Dr. Paulo Campanha Santana

UDF - Centro Universitário do Distrito Federal



Prof.^a Dr.^a Vania Maria de Oliveira Vieira

UNIUBE – Universidade de Uberaba

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela força em diversos momentos.

Agradeço à Professora. Dra. Marilene Ribeiro Resende, pela ajuda e apoio na conclusão do presente trabalho.

RESUMO

O presente estudo insere-se na Linha de Pesquisa *Desenvolvimento profissional, trabalho docente e processo de ensino-aprendizagem*, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Uniube e no projeto de pesquisa *Desenvolvimento Profissional Docente: concepções, práticas, e articulações*. Este estudo parte do princípio de que as práticas pedagógicas, relacionadas ao modo como o professor planeja o seu conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos, avalia e relaciona-se com os alunos, podem ser compreendidas a partir da identificação de representações sociais de alunos sobre elas. As pesquisas e discussões sobre o ensino jurídico, um dos cursos superiores mais antigos no Brasil, têm mostrado que tais práticas normalmente são voltadas para a formação de um aluno reprodutor de conteúdos ministrados, muitas delas, com ênfase na memorização de leis e súmulas. No entanto, há autores (FREITAS FILHO, 2013; PESTANA, 2007; ALMEIDA; SOUZA e CAMARGO, 2013) que fazem uma crítica a esse sistema dogmático do ensino jurídico, sugerindo propostas de novas práticas pedagógicas, fundadas na interpretação e análise crítica da lei, não apenas na reprodução do seu conteúdo. Questiona-se também o sistema de ensino jurídico, que prestigia a classificação dos alunos, com base em sua capacidade de memorização, o que culmina por gerar um individualismo exacerbado neste campo. Neste contexto, esta pesquisa, de natureza quali quantitativa, explicativa, toma como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e a abordagem estrutural de Jean Claude Abric, conhecida como teoria do Núcleo Central, tendo como objetivo compreender as representações sociais de alunos do curso de Direito de uma instituição de ensino superior de Uberaba-MG, a respeito das práticas pedagógicas de seus professores. O trabalho foi realizada a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Subsidiaram teoricamente a discussão sobre a docência universitária, a formação e as práticas pedagógicas, Melo (2012, 2018), Pimenta e Anastasiou (2010), Franco (2012, 2013), Libâneo (2012, 2013), Tardif (2002), dentre outros. Participaram do estudo 45 alunos do 9º e 10º períodos desse curso, em 2020. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário com questões abertas e fechadas e a TALP - Técnica de Associação Livre de Palavras, que, posteriormente, foi processada pelo *software* EVOC, para identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações sociais. As representações sociais sobre a relação professor-aluno ancoram-se e objetivam-se em elementos positivos, como respeito, amizade e interação, enquanto as representações sobre os procedimentos didáticos e a avaliação da aprendizagem ancoram-se e objetivam-se no ensino tradicional, com aulas

expositivas, pouco dinâmicas e cansativas, e avaliações por meio de provas, caracterizadas como arcaicas e ineficazes.

Palavras chave: Representações Sociais. Práticas Pedagógicas. Ensino Superior. Curso de Direito.

ABSTRACT

The present study is part of the Professional Development Research Line, teaching work and teaching-learning process, of the Graduate Program in Education at Uniube and in the research project Professional Development for Teachers: concepts, practices, and articulations. This study is based on the principle that pedagogical practices, related to the way the teacher plans their content, chooses didactic procedures, evaluates and relates to students, can be understood from the identification of students' social representations about them. Research and discussions on legal education, one of the oldest higher education courses in Brazil, have shown that such practices are usually aimed at training a student who reproduces the contents taught, many of them, with an emphasis on memorizing laws and summaries. However, there are authors (FREITAS FILHO, 2013; PESTANA, 2007; ALMEIDA; SOUZA and CAMARGO, 2013) who criticize this dogmatic system of legal education, suggesting proposals for new pedagogical practices, based on the interpretation and critical analysis of the law, not just in the reproduction of your content. The legal education system, which gives prestige to the classification of students, is also questioned, based on their ability to memorize, which culminates in generating an exacerbated individualism in this field. In this context, this research, of a qualitative, quantitative and explanatory nature, takes Serge Moscovici's Theory of Social Representations and the structural approach of Jean Claude Abric, known as the Central Nucleus theory, with the objective of understanding social representations as a theoretical-methodological framework. of students of the Law course of a higher education institution in Uberaba-MG, regarding the pedagogical practices of their teachers. The work was carried out from bibliographic, documentary and field research. Theoretically subsidized the discussion about university teaching, training and pedagogical practices, Melo (2012, 2018), Pimenta and Anastasiou (2010), Franco (2012, 2013), Libâneo (2012, 2013), Tardif (2002), among others. 45 students from the 9th and 10th periods of this course participated in the study, in 2020. For data collection, a questionnaire was used with open and closed questions and the TALP - Free Word Association Technique, which was later processed by the EVOC software, to identify the central nucleus and the peripheral system of social representations. Social representations about the teacher-student relationship are anchored and aimed at positive elements, such as respect, friendship and interaction, while representations about didactic procedures and learning assessment are anchored and aimed at traditional teaching, with expository classes, little

dynamic and tiring, and evaluations through tests, characterized as archaic and ineffective.

Keywords: Social Representations. Pedagogical practices. Higher Education. Law course.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Atividades realizadas pelo aluno	69
Tabela 02 - Participação e envolvimento do aluno em sala de aula	70
Tabela 03 - Atuação da maioria dos docentes	71
Tabela 04 - Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC	74
Tabela 05 - Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC	80
Tabela 06 - Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC	86
Tabela 07 - Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais sobre planejamento da aula pela frequência média e a ordem média de palavras	75
Figura 02 - Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais sobre os procedimentos didáticos pela frequência média e a ordem média de palavras.....	81
Figura 03 - Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais sobre o sistema de avaliação da aprendizagem no meu curso pela frequência média e a ordem média de palavras	87
Figura 04 - Núcleo Central e Sistema Periférico representações sociais sobre a relação professor/aluno no meu curso, pela frequência média e a ordem média de palavras	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Idade dos participantes	66
Gráfico 02 - Sexo dos participantes	67
Gráfico 03 - Principal motivo de escolha	67
Gráfico 04 - Expectativas em relação ao curso universitário	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EVOC	Ensemble L'analyse des programmes ds évocations
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TALP	Técnica de Associação Livre de Palavras
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

RESUMO.....	v
ABSTRACT	vii
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	20
2.1 A relação dos professores com os saberes – os saberes didáticos e os saberes da prática	20
2.2 A formação para a docência universitária: os saberes necessários.....	23
2.3 Práticas pedagógicas	28
2.3.1 O que são práticas pedagógicas	28
2.3.2 O planejamento da aula	29
2.3.3 Os procedimentos/técnicas de ensino	30
2.3.4 A avaliação da aprendizagem	32
2.3.5 A relação professor-aluno.....	35
3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	38
3.1 Alguns elementos da Teoria das Representações Sociais.....	38
3.2 Teoria do núcleo central.....	42
3.3 Procedimentos metodológicos.....	44
4 ENSINO DE DIREITO NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUNS ASPECTOS	47
4.1 Algumas considerações sobre o ensino jurídico.....	47
4.2 A docência no curso de Direito: o docente e a sua formação.....	50
4.3 O ensino jurídico e as Diretrizes Curriculares Nacionais.....	55
4.4 Projeto pedagógico do Curso de Direito da IES	59
5 PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE E AS SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS: ANÁLISE DE DADOS	65
5.1 O perfil dos participantes	65
5.2 Práticas pedagógicas dos professores	71
5.3 As práticas pedagógicas sob o olhar dos alunos – análise das evocações	72
5.3.1 Análise das representações sobre o planejamento de aula e a escolha dos conteúdos de ensino realizados pelos professores	73

5.3.1.1 O núcleo central: o primeiro quadrante	75
5.3.1.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes	77
5.3.1.3 Em síntese.....	79
5.3.2 Análise das representações sobre os procedimentos didáticos – o tipo de aula dos professores do meu curso	80
5.3.2.1 O núcleo central: o primeiro quadrante	81
5.3.2.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes	83
5.3.2.3 Em síntese.....	84
5.3.3 Análise das representações sociais sobre o sistema de avaliação da aprendizagem no curso	85
5.3.3.1 O núcleo central: o primeiro quadrante	87
5.3.3.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes	89
5.3.3.3 Em síntese.....	90
5.3.4 Análise das representações sobre a relação professor/aluno no curso	91
5.3.4.1 O núcleo central: o primeiro quadrante	92
5.3.4.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes	94
5.3.4.3 Em síntese.....	95
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICES	105

1 INTRODUÇÃO

Diante das constantes mudanças da sociedade, surgem novos desafios, o que faz com que as universidades tenham que rever as práticas pedagógicas dos cursos superiores como forma de garantir o desempenho satisfatório de seus alunos e de seus egressos. A partir da segunda metade do século XX, ocorreram mudanças importantes no campo da economia e no campo social que trouxeram no seu bojo conflitos e demandas impostas por essas transformações como, por exemplo, os problemas decorrentes da exclusão social, o acesso à saúde, à educação, à moradia, que estão presentes na sociedade cada vez mais complexa em que vivemos. A cultura jurídica que permeia os cursos de Direito e o exercício da profissão foram afetados por eles, o que tornou a aplicação acrítica da norma insuficiente para resolvê-los (FREITAS FILHO 2013).

Outras transformações ocorreram no final do século XX e continuam a avançar nestas décadas iniciais do século XXI, como o fenômeno da globalização¹, do avanço das tecnologias da informação e da comunicação, que têm trazidos novas demandas sociais, impactando o campo do Direito e, conseqüentemente, o do ensino jurídico.

A situação dos cursos de Direito no Brasil é uma questão complexa, pois envolve aspectos ligados ao crescimento desordenado do número de cursos, às diferentes concepções sobre o Direito e o seu ensino, ao tipo de ensino desenvolvido, à empregabilidade, à qualidade do que vem sendo proposto e desenvolvido e a necessidade de responder às demandas colocadas pela sociedade. Nesse contexto, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores que atuam nesse curso apresentam-se como o objeto a ser investigado, buscando averiguar se tais práticas continuam suficientes e adequadas para garantir um melhor aprendizado jurídico e formação do bacharel em Direito.

A pesquisa nesse curso pretende gerar reflexões sobre uma crença bastante arraigada, a de que apenas a formação no curso superior de Direito garante aos professores a capacitação necessária para a prática docente.

Pretende-se, com esse trabalho, investigar elementos que possam subsidiar reflexões

¹ Globalização é um fenômeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, geopolíticas, demográficas, culturais, psicológicas, científico-tecnológicas, religiosas e jurídicas ligadas entre si e de forma complexa, ancorado nas novas tecnologias de informação e comunicação (Giddens, 2006; Santos, 2005; Steger, 2006). Desta forma, compreende-se que a globalização "não é um processo simples, é uma rede complexa de processos" (Giddens, 2006, p. 24) que "criam, multiplicam, estendem e intensificam interdependências e intercâmbios à escala mundial enquanto, ao mesmo tempo, encorajam nas pessoas uma consequência crescente de ligações cada vez mais profundas entre o local e o longínquo" (STEGER, 2006, p. 22, apud RAMALHO, 2012, p. 346).

para se repensar a prática docente no curso de Direito, bem como os sistemas avaliativos adotados, buscando contribuir para o aprimoramento do ensino jurídico. Com isso, poder-se-ia mudar a concepção vigente de formação de alunos repetidores de leis, para uma formação de alunos com capacidade crítica e também criativa, ou seja, de alunos pensantes e argumentativos.

Estudos têm mostrado que os projetos pedagógicos e as práticas pedagógicas adotadas nesse curso, como os procedimentos de ensino, a avaliação, desde antemão, não estão alinhadas com as mudanças da sociedade e as demandas que elas colocam ao ensino jurídico, podendo ser estas, também, responsáveis pela queda na qualidade dos cursos de Direito na atualidade (ALMEIDA; SOUZA e CAMARGO, 2013; PESTANA 2007).

Segundo Pestana (2007), o Direito brasileiro está marcado por uma tradição positivista e por uma formação social elitista, formalista e antidemocrática, em que a ciência jurídica busca “neutralidade, imparcialidade, distanciamento e certeza” (p. 106). Essa tradição também está presente no ensino jurídico, conduzindo os acadêmicos a valorizarem mais a técnica do que a reflexão crítica sobre essa ciência. Isso tem causado uma crise que, segundo profissionais e pesquisadores preocupados com essas questões, instalou-se a partir dos anos de 1970, acentuando-se com a promulgação da Constituição Federal de 1988, pois, conforme Freitas Filho (2013, p. 80),

As normas padronizadas e formuladas abstratamente para serem subsumidas a casos concretos têm de ser progressivamente ampliadas na sua significação. A ideia de um sistema fechado, imune a contradições, sem lacunas e absolutamente lógico-formal não dá conta de responder a relações multifacetárias e diferenciadas.

Essa compreensão do autor aponta para a inadequação da racionalidade técnica, segundo a qual se adquire um arsenal de conhecimentos que, posteriormente, serão aplicados à prática. A realidade é dinâmica, é complexa, é contraditória, o que exige a reflexão crítica na ação.

A abordagem das disciplinas de forma estanque, a ausência da interdisciplinaridade, como apontadas por Freitas Filho (2013), a devalorização de disciplinas como Sociologia, Filosofia e Ciência Política, indicada por Pestana (2007), não promovem a reflexão e a formação do profissional comprometido com sua responsabilidade social, poderão, sim, contribuir para constituição de um aplicador acrítico da norma. Essa é constatação de pessoas envolvidas com o ensino jurídico, pesquisadores, advogados, professores. Mas, e o aluno que é parte importante do processo ensino-aprendizagem e da formação do bacharel, o que pensa?

As investigações sobre essas práticas poderiam subsidiar reformulações e inovações neste curso superior, visando a uma formação dos futuros bacharéis, mais adequada às exigências dos tempos atuais.

Muita pesquisa há sobre o ensino jurídico. Consultando o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, usando o descritor “ensino AND jurídico”, constatamos a existência de 1.392 trabalhos. Usando o filtro “área de conhecimento” – “educação”, esse número cai para 178. Com os descritores “ensino AND jurídico AND práticas pedagógicas”, obtivemos 267 registros, com o filtro “educação”, 103 resultados. Esses números mostram que essa temática é bastante pesquisada. Porém, esses trabalhos, não tratam da representação social de alunos, da visão dos alunos, ou seja, não se dá voz aos estudantes.

Assim, no contexto do ensino jurídico no Brasil e das demandas que lhe são colocadas, a presente pesquisa tem como questão: Quais são as representações sociais de alunos do curso de Direito de uma IES de Uberaba – MG sobre as práticas pedagógicas de seus professores?

O objetivo geral foi compreender as representações sociais de alunos do curso de Direito de uma instituição de ensino superior de Uberaba-MG, a respeito das práticas pedagógicas de seus professores.

Para orientar o caminho a ser percorrido, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever aspectos do ensino jurídico no Brasil, a partir das publicações a esse respeito.
- Contextualizar o curso de Direito pesquisado em seus aspectos legais (DCNs) e institucionais.
- Identificar o perfil do aluno do curso de Direito analisado.
- Identificar as Representações Sociais de alunos sobre as práticas pedagógicas dos professores a partir das formas como o aluno percebe o planejamento do conteúdo, escolhe os procedimentos didáticos, avalia e relaciona-se com os alunos.
- Analisar o Núcleo Central e Sistema Periférico das Representações Sociais, construídas pelos alunos dos últimos períodos do curso de graduação de Direito de uma instituição de Uberaba - MG, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por seus professores.

A abordagem metodológica que foi adotada na pesquisa é de natureza quali quantitativa, o que revela uma pesquisa mista, havendo concomitantemente uma coleta de dados qualitativos e quantitativos.

Para a análise das práticas pedagógicas na visão do aluno, será usada a Teoria das Representações Sociais. Tal teoria foi proposta pelo psicólogo francês, Serge Moscovici, em 1950, e significa um campo de estudos a respeito da apropriação de conhecimento por meio do senso comum, sendo constituída por tudo que nos rodeiam. A Teoria das Representações Sociais pesquisa saberes construídos mediante as interações sociais. Moscovici (1978) entende que percebemos o mundo, sendo que as nossas percepções e ideias são respostas a estímulos do ambiente físico e social. O objetivo da teoria é explicar fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a individualidade. Além da Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici, será utilizada também a Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric, uma abordagem estrutural do núcleo central das representações sociais.

O trabalho foi realizado a partir de pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa de campo foi realizada por meio de questionário *online*, pelo *Google Forms*, dada a impossibilidade de aplicação de forma presencial, devido ao isolamento social decorrente da pandemia de COVID-19, que assolou o mundo em 2020-2021. Participaram do estudo 45 alunos do curso de Direito dos 9º e 10º períodos de uma IES privada de Uberaba – MG.

A análise dos dados contou com recursos de estatística descritiva e com o software Ensemble L'analyse des Programmes des Évocations (EVOG), desenvolvido por Vergès (2002), gerando o núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais, a respeito de cada uma das dimensões da prática pedagógicas, a partir de palavras evocadas pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP).

Ainda, o estudo atendeu aos princípios éticos, segundo Resolução do CNS 466/12 e Resolução do CNS/16 para pesquisa com seres humanos do Conselho Nacional de Saúde. Para tanto, foi submetido por meio de documentação necessária para análise ética e acompanhamento do Comitê de Ética da instituição de ensino pesquisada, tendo recebido o CAAE 26819319.0.0000.5145. Antes de responderem ao questionário, os alunos foram devidamente informados sobre a pesquisa, e, os que concordaram livremente em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B). Foi garantido o anonimato e o sigilo das respostas, por esse motivo os respondentes foram identificados por código.

Contando com os instrumentos utilizados na coleta de dados e, a partir da análise realizada, foi possível identificar as representações sociais dos alunos do referido curso de Direito em Uberaba a respeito das práticas pedagógicas de seus professores. Os resultados obtidos poderão subsidiar discussões e reflexões no curso, visando à melhoria na qualidade do ensino, contribuindo, também, para o melhor desempenho em avaliações externas como o

Exame de Ordem da OAB e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes).

O trabalho está dividido em 5 seções, sendo que na seção 1 foi feita a introdução.

Por conseguinte, na seção 2, *Docência universitária, formação e práticas pedagógicas*, é abordada a fundamentação teórica com base em diferentes autores, que tratam das práticas pedagógicas na contemporaneidade e, também, da docência no ensino superior e dos saberes necessários ao seu exercício. Foram tratados, também, alguns componentes das práticas pedagógicas: o planejamento da aula, os procedimentos/técnicas de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem

Na seção 3, *Teoria das representações sociais: o referencial teórico e metodológico*, é feita uma introdução sobre a Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, como, também elementos da Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric.

Na seção 4, *Ensino de Direito na contemporaneidade: alguns aspectos*, com o objetivo de contextualizar o estudo, foram abordadas questões relacionadas ao ensino jurídico, à docência nos cursos de graduação em Direito. São tratadas as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso, a de 2004 e a de 2018, e o Projeto Pedagógico do Curso da IES pesquisada.

Na seção 5, *Perfil do aluno participante e as suas representações sociais sobre as práticas: análise dos dados*, foram apresentados e discutidos os resultados advindos do questionário sobre o perfil dos participantes, o seu envolvimento com os estudos e analisamos as evocações livres de palavras relacionadas às práticas dos professores, que foram processadas pelo software EVOC.

Por fim, apresentamos as Considerações Finais, esperando com esse estudo compreender as práticas pedagógicas dos professores do curso de Direito da IES pesquisada, a partir das representações sociais dos discentes e oferecer subsídios para ações no curso, caso haja interesse da gestão.

Vale ainda ressaltar que o autor foi aluno do respectivo curso na referida IES, passando depois a se dedicar à área de concursos jurídicos, sendo que, posteriormente, logrou êxito no concurso de cartório. Na atualidade, exerce a função de Oficial / Tabelião de Cartório na cidade de Conceição das Alagoas-MG. As questões relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos do curso sempre lhe incomodaram, o que também se constituiu em motivo para investigar essa temática, na busca de conhecer como os alunos do curso representam as práticas pedagógicas de seus professores.

2 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste capítulo, abordamos inicialmente, a docência universitária no Brasil, no âmbito da qual situamos o nosso objeto de pesquisa – as práticas pedagógicas na perspectiva das representações sociais dos alunos. Em seguida, apresentamos alguns componentes das práticas pedagógicas: o planejamento da aula, os procedimentos/técnicas de ensino, a relação professor-aluno e a avaliação da aprendizagem. Ao abordamos a docência universitária, questões relacionadas aos saberes docentes e à formação de professores se fazem presentes, pois são temas de fundamental importância para a discussão das práticas pedagógicas.

2.1 A relação dos professores com os saberes – os saberes didáticos e os saberes da prática

É consenso o entendimento de que o professor é responsável pelo ensino, a ele cabe a atividade de organizá-lo, para que a aprendizagem do aluno ocorra. Essa organização exige saberes, conhecimentos que não se restringem aos conhecimentos específicos. Mas, as dúvidas são: o que é esse conhecimento, quem o define - ele é definido pelo próprio professor, pela instituição escolar ou por outros grupos? Tardif (2002, p. 40), ao analisar a relação dos professores com seus próprios saberes, afirma que: “Os saberes das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem.”

Assim, os saberes que os professores transmitem se situam numa posição de exterioridade em relação à prática docente, pois eles já se encontram determinados, como se fossem produto a ser consumido. Trata-se de uma perspectiva da racionalidade técnica, em que a autonomia do professor fica reduzida, cabendo-lhe executar o que é definido por outros. Os professores não participam de sua escolha. Portanto, além de não controlarem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam a definição dos saberes pedagógicos que serão transmitidos pelas instituições de formação, como as universidades, nos processos de formação inicial ou continuada.

Quando os professores são questionados sobre sua relação com o saber, eles apontam que são detentores de saberes práticos ou experienciais, ou seja, aqueles saberes que se originam da prática cotidiana da profissão. Essa prática cotidiana envolve relações pessoais com outros alunos e professores; não envolve problemas abstratos como aqueles encontrados pelo cientista,

de modo que o professor enfrenta problemas relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições preestabelecidas, exigindo na verdade uma improvisação e habilidade pessoal. Tardif (2002, p. 53) valoriza os saberes da prática, resultantes de um processo de retradução dos saberes adquiridos.

A prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas “experenciais”, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, através da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência. Os professores não rejeitam os saberes totalmente, pelo contrário, eles os incorporam à sua prática, retraduzindo-os porém em categorias de seu próprio discurso. Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores traduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Assim, pode-se concluir que o saber docente, segundo Tardif (2002), é um saber heterogêneo, plural, pois advém da acumulação de diversos saberes, sejam eles provenientes das instituições de formação, dos currículos ou mesmo da prática cotidiana.

Na linha de Tardif, apesar de reconhecermos a importância dos saberes da prática, defendemos que os conhecimentos advindos das ciências da educação não podem ficar ausentes da prática docente e devem fazer da formação do professor. Entendemos que há entre teoria e prática uma relação dialética, pois uma se alimenta da outra.

Quanto ao ensino nas universidades, verifica-se que a maioria dos professores não tem formação pedagógica, dando-se ênfase ao domínio de conteúdos técnicos, de modo que basta a formação na área jurídica e uma carreira profissional consolidada para se tornar um professor do curso de Direito.

De acordo com Franco (2013, p. 152), os docentes do ensino superior, “em sua maioria não se formaram professores, mas profissionais de diferentes áreas que, por serem especialistas em suas áreas de formação, tornam-se professores”. O enfrentamento desse problema passa pela formação didático-pedagógico do professor universitário. Considerando que o ensino é a essência do trabalho do professor, os conhecimentos didáticos são imprescindíveis.

Analisando especificamente o termo *didática*, ele tem sua origem e seu significado vinculado à Antiguidade Grega, quando representava, segundo Pimenta e Anastasiou (2010, p. 48-49), uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e as crianças e os jovens, em diferentes espaços.

A tarefa da Didática é compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autoreflexiva como componente do fenômeno que estuda, porque é parte integrante da trama do ensinar (e não uma perspectiva externa que analisa e propõe práticas de ensinar).

Dessa forma, o objeto da didática é o ensino em toda a sua complexidade, tendo como finalidade uma melhor qualidade da aprendizagem. Ainda, a didática abrange a teoria da prática e do ensino, sendo estas inseparáveis da prática docente.

De acordo com Pimenta (2015, p. 89), “ensinar é organizar intencionalmente as condições para sua realização de modo que desenvolva o exercício da crítica para transformação das condições sociais vigentes, com vistas a superar as desigualdades e gerar a emancipação social e humana”. Essa concepção de Pimenta nos conduz a pensar de forma mais abrangente sobre o ensino, a aprendizagem e as finalidades da educação em todos os níveis – não se ensina na universidade, apenas, para desenvolver competências visando ao exercício de uma profissão, mas para as transformações sociais que conduzam à melhoria da qualidade de vida, à redução da desigualdade social, ao respeito à diversidade e à dignidade humana.

Há, nessa segunda década do século XXI, uma proposta de multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, conseqüentemente da didática. A didática multidimensional deve ser

Uma Didática que tenha como foco, a produção de atividade intelectual, no aluno e, pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos. (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p. 2).

Essa proposta multidimensional é hoje grande desafio posto à Didática, já que tem como objetivo promover um ensino que favoreça a formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a sociedade onde vivem. Ainda, tem como objetivo superar a divisão entre a atividade de ensino e a de aprendizagem, que apesar de não serem idênticas, mantêm uma unidade entre si. Assim, a Didática, sobretudo, em sua perspectiva multidimensional, pode contribuir para reduzir as barreiras dentro dos espaços da universidade, criando um ambiente propício ao diálogo das partes.

Para Libâneo (2012), a didática deveria assumir o centro da formação profissional dos professores, e isso não cabe apenas para a educação básica, mas a todos aqueles que se propõem a assumir a profissão docente, porque, como afirma Franco (2013, p. 152),

O professor precisa saber organizar uma aula; planejar uma unidade de ensino; precisa dispor de exemplos e argumentos daquilo que está ensinando; precisa das referências, oferecer perspectivas através de sua disciplina, do campo de saber. Espera-se que um professor saiba dialogar e saiba criar um espaço de pensar e aprender, com disciplina e rigor científico.

A questão da didática no ensino superior ainda passa por outros percalços pedagógicos e políticos, que interferem diretamente nos interesses e na prática educacional. Isso porque, pela sistemática de regulação dos cursos superiores no Brasil, há uma atribuição de notas para o curso a partir de avaliações externas, como a realizada pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, aplicado pelo INEP² aos alunos concluintes. Esse exame integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que inclui, também, a Avaliação de cursos de graduação e a Avaliação institucional. De acordo com Franco (2013, p. 149), essa situação faz com que “os cursos, visando a uma ‘boa’ classificação nas avaliações externas, precisassem evidenciar, em seus projetos de ensino, uma proposta pedagógica, mas nem sempre precisam efetivá-la”.

No caso específico do curso de Direito, há ainda o Exame de Ordem, realizado pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, que, também, acaba direcionando as práticas pedagógicas, no sentido de preparar os alunos para essa prova.

Assim, há a necessidade de que as instituições se preocupem com as práticas pedagógicas dos professores, buscando conhecê-las e aperfeiçoá-las, visando atender aos objetivos de uma formação profissional que não se reduza ao sucesso em exames e ao atendimento às necessidades do mercado, mas que vise, também, a uma sociedade mais humana, mais solidária e menos competitiva e desigual.

2.2 A formação para a docência universitária: os saberes necessários

A atividade docente no curso de Direito, assim como em outros cursos superiores, é exercida por professores que, muitas vezes, não tiveram formação pedagógica. Essa é uma constatação não só para o curso de Direito, pois, de acordo com Melo (2018, p. 23)

Falta Pedagogia na Universidade. É por meio desta provocação que evidencio a necessidade de ampliar reflexões a respeito da Pedagogia Universitária. Esta afirmação parece ser um contrassenso, no entanto, os processos formativos na educação superior são comumente embasados em uma racionalidade instrumental, assim como na valorização de conhecimentos profissionais

² Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, ligado ao Ministério da Educação.

oriundos de campos específicos (engenharia, medicina, direito, artes, física, psicologia, dentre muitos outros), estando ao largo dos saberes e indagações pedagógicas.

No sentido da afirmação de Melo (2018), os cursos universitários possuem como professores, profissionais que tiveram formação nos respectivos campos específicos, sendo esse o conhecimento valorizado para o ensino neste meio. Por conseguinte, é consenso entre a maioria dos professores que basta a formação no campo específico de sua disciplina para ser bom professor.

Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que: quem sabe, sabe ensinar. Como aponta Melo (2018, p. 26), é comum, também, a falácia do discurso de que se tem o “dom” para ensinar, logo, não há necessidade de aprender a profissão, pois se trata de um saber inato.

Um dos motivos desta situação está a ausência de políticas públicas de formação específica para o magistério superior. Conforme se verifica no art. 66 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. (BRASIL, 1996)

Portanto, somente em nível de mestrado ou doutorado é que o professor universitário terá uma “preparação para o exercício do magistério”, o que não significa uma formação específica para o magistério, pois na pós-graduação *stricto sensu*, geralmente, foca-se a formação do pesquisador com o desenvolvimento da pesquisa de um tema em uma determinada área, sem a preocupação de formar para a docência em todos os aspectos que essa exige.

Dessa forma, o professor entra para a sala de aula com pouca ou nenhuma base pedagógica, acreditando ainda que não há necessidade de formação específica nesse campo, mantendo um certo conservadorismo quanto à forma de ensino que lhe foi apresentada.

Mas com o tempo, esse paradigma conservador vai sendo fragilizado, especialmente diante de questionamentos sobre a ineficácia do processo de ensino-aprendizagem.

O domínio do conteúdo pelo professor é condição essencial para a docência, mas corresponde a apenas uma das exigências da profissão docente, pois quem sabe precisa aprender a ensinar, o que significa compreender que é preciso romper com essa cultura do “ensino porque sei”, para “ensino porque sei e sei ensinar”. Ou, melhor ainda, ensino porque sei e apreendo constantemente a como ensinar, por meio da reflexão crítica, do aprofundamento teórico-metodológico e, principalmente, das intencionalidades que me movem como professora a recriar, refletir e ressignificar as práticas pedagógicas. (MELO, 2018, p. 105)

Melo (2018), assim como muitos pesquisadores do campo da educação e da formação, defende que o professor universitário precisa ter domínio do conteúdo que ensina, mas isso não é suficiente, ele precisa saber ensinar, o que exige outros tipos de conhecimentos. Acrescenta, ainda, que o aprendizado da docência é um processo contínuo, que ocorre pelo aprofundamento teórico, pela reflexão e recriação das práticas pedagógicas.

Como destaca Mizukami (2004), embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que ele seja ensinado e aprendido com sucesso.

Embora uma compreensão pessoal da matéria seja necessária, não é condição suficiente para que se seja capaz de ensinar. Os professores devem encontrar formas de comunicar conhecimentos para outros. (...) Eles devem ter dois tipos de conhecimento da matéria: conhecimento de área tanto em seus aspectos genéricos quanto em suas especificidades e conhecimento de como ajudar seus estudantes a entender a matéria. (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 109).

Shulman (1986) propôs que, na interseção dos conhecimentos específicos e dos conhecimentos pedagógicos, está um tipo de conhecimento que integra esses dois, que é o “conhecimento pedagógico do conteúdo”. Esse inclui as diferentes formas de ensinar um dado conteúdo: através de exemplos, metáforas, diferentes alternativas de representação e de apresentação.

Assim, os professores devem encontrar formas de comunicar o conhecimento, para que seus alunos entendam a matéria, gerando formas alternativas de lidar com suas disciplinas, que levem em consideração diferentes habilidades, conhecimentos prévios e estilos de aprendizagem de seus alunos.

Com o avanço das tecnologias digitais de comunicação e de informação, outro tipo de conhecimento se faz necessário ao professor, que é o “conhecimento tecnológico”. Esse tem interseções com os que já haviam sido propostos por Shulman (1986).

Para que o professor se aproprie continuamente desses conhecimentos necessários à docência, faz-se importante a formação inicial e a continuada para a docência.

É a formação inicial e permanente dos professores que supostamente lhes permite o acesso a métodos de ensino, materiais curriculares, técnicas de organização da classe e manejo dos problemas de disciplina, técnicas de avaliação etc., que os especialistas elaboram. (CONTRERAS, 2002, p. 95)

Se fossem criadas possibilidades de apropriação de conhecimentos pedagógicos e tecnológicos pelos docentes, isso possibilitaria que eles, a partir de seus conhecimentos científicos específicos, reorganizassem e reformulassem os saberes disciplinares, transformando-os em objetos de ensino capazes de melhor serem aprendidos pelos alunos. Portanto, essa tarefa complexa seria mais bem realizada pelo professor que tivesse recebido uma formação para a construção dos saberes docentes.

A formação da identidade docente não é um processo simples para professores universitários que têm formação em outros campos do conhecimento, pois eles têm forte identificação com as suas áreas de origem, mesmo estando nas universidades em tempo integral como docentes, como constata Melo (2012, p. 43)

Os docentes, em sua maioria, identificam-se mais com o curso de formação inicial do que propriamente com a docência. Comumente ao serem indagados sobre sua profissão, muitos professores afirmam ser médicos que lecionam no curso de medicina, biólogos que ministram aulas no curso de biologia, historiadores que ensinam história, engenheiros que lecionam no curso de educação tecnológica, etc. Parece haver uma dificuldade para se identificarem com a docência, o que é reforçado pelas políticas instituídas em grande parte das instituições educacionais: o exercício da docência torna-se uma sobrecarga para os professores que são muito mais incentivados a cuidarem de suas pesquisas, a produzirem inúmeros artigos para publicação demandados pelas agências de fomento à pesquisa, que constantemente avaliam muito mais a quantidade de produção do que a qualidade dos artigos.

O que se percebe nas universidades é uma valorização de projetos aprovados e artigos publicados, uma vez que, sem o número mínimo de publicações exigidas pela Capes, o docente não se mantém como professor permanente dos programas de pós-graduação ou não consegue financiamento para suas pesquisas, quando não está na pós-graduação. O ensino fica em segundo plano. É uma concepção de educação como mercadoria, na qual se produz para atender metas e atender aos ditames de uma sociedade capitalista.

Assim, também, não há um investimento em ações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de proporcionar um nível maior de aprendizagem por parte dos alunos e dos professores, como responsáveis por organizar adequadamente o ensino, visando a uma formação profissional de qualidade que atenda a outros fins, como o respeito às diferenças, de superação de desigualdades, de respeito à natureza, de condições de vida humana para todos.

Vale observar que, além da formação inicial, é necessária também a formação continuada desses professores, buscando-se o desenvolvimento profissional docente, o que significa uma formação posterior à sua formação inicial, com cursos de especialização e

extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior e mesmo com ações contínuas de compartilhamento de experiências, numa perspectiva de trabalho colaborativo e coletivo.

O que se quer dizer é que não bastam conhecimentos introdutórios no campo da docência, mas, sim, um contínuo aperfeiçoamento do professor, já que as situações vivenciadas vão se transformando com o tempo, a exemplo do ensino à distância e do ensino *online* (ensino remoto emergencial³), que teve grande crescimento diante da pandemia do COVID-19⁴, em 2020 e 2021. Percebe-se que vivemos um novo paradigma de docência, o que requer um outro modelo de profissionalização do docente.

Neste sentido, a concepção de desenvolvimento profissional é mais abrangente, porque, segundo Marcelo Garcia (1999), traz no seu bojo a ideia de processo contínuo, dinâmico, contextual, que inclui relações com a profissionalidade docente, com o desenvolvimento curricular e da instituição, com o desenvolvimento do ensino.

A concepção de um programa de formação institucional é interessante, porque instiga questões em relação aos espaços de formação, ao currículo, aos espaços de trabalho e aos sujeitos em formação. O programa de formação precisa de uma intensa relação entre prática e teoria. Ainda, incluir atitudes investigativas, de modo que o professor seja direcionado a fazer perguntas, a ter a dúvida como valor.

Por outro lado, também não se pode deixar de apontar que muitos professores possuem uma formação acadêmica adequada, além de experiência profissional no mercado de trabalho e motivação para o desempenho das funções que lhe são atribuídas. Porém, o perfil docente necessário ao exercício dessa atividade complexa, que é a docência, pode ainda não estar adequadamente constituído.

Segundo Melo (2012), o bom professor deve ser um pesquisador do seu campo e, ao mesmo tempo, ser capaz de “transmitir” – sem qualquer conotação pejorativa – aos seus alunos esse conhecimento acumulado, cuja síntese nos é apresentada até esse momento. Melo (2018,

³ Ensino Remoto Emergencial (ERE) é uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas. Dessa forma, o ensino presencial físico precisou ser transposto para os meios digitais. No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. (BEHAR, 2020). Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

⁴ A pandemia de COVID-19 (conhecida como pandemia de coronavírus) é uma pandemia causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), tratando-se de uma doença respiratória aguda, tendo sido identificada pela primeira vez em Wuhan, na China, em 1 de dezembro de 2019.

p. 189) ainda acrescenta, como forma de contribuição para uma pedagogia universitária, a necessidade de fortalecer a dimensão formativa dessa pedagogia por meio de políticas institucionais de valorização do trabalho docente e de formação permanente (como progressão na carreira), sendo que a perspectiva de formação deve ter como característica a ruptura com modelos prescritivos, reduzidos à instrução e transmissão de conteúdos.

2.3 Práticas pedagógicas

2.3.1 O que são práticas pedagógicas

O conceito de práticas pedagógicas é amplamente discutido, justamente por se tratar de um vocábulo polissêmico, compreendendo diferentes significados comuns, pois há diferentes significados para a pedagogia (FRANCO, 2012, 2016).

Pensar em práticas pedagógicas requer pensar antes em diálogo, conforme advertem Shor e Freire (1986, p.64) de que na educação o “diálogo é uma espécie de postura necessária [...] momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade”. Portanto, eles afirmam que, se não há uma relação dialógica, possivelmente o professor terá dificuldades para desenvolver seu trabalho e estabelecer suas práticas. Assim, ao se analisar práticas pedagógicas, também é preciso se analisar a capacidade de diálogo do professor.

Segundo Franco (2012, p.152), práticas pedagógicas são “práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”, de modo que buscam alcançar determinados objetivos.

Sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Isto é, elas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação ou ainda por imposição. Por certo essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia. (FRANCO, 2012, p. 154).

Assim, a partir do que diz a autora, as práticas pedagógicas por estarem inseridas em uma cultura, elas se organizam não só por consensos, por negociações, mas estão sujeitas a imposições, que podem ser de naturezas diversas, como as legislações que regulamentam os cursos, o projeto pedagógico do curso, as representações sociais que permeiam o coletivo envolvido, as definições administrativas institucionais, dentre outros condicionantes.

Para Franco (2012), as práticas pedagógicas: são intencionais, pois visam a atender

determinados fins; buscam atender a expectativas educacionais de um dada comunidade social, as quais podem ser explícitas ou não; condicionam as práticas docentes, pois funcionam como espaço de diálogo entre a sociedade e a sala de aula; são situadas e são expressão de um dado momento histórico; são dinâmicas, porque se constroem num movimento de fazer, avaliar e refazer.

É, portanto, um conceito mais abrangente que o de prática didática, pois envolve as circunstâncias em que exercida, a formação, os espaços-tempos, as formas de organização do trabalho docente, as expectativas profissionais, o que as torna complexas. (FRANCO, 2016).

Concluindo, práticas pedagógicas estão associadas, além da intenção do que se quer ensinar, também às práticas adotadas no ensino, advindo de uma consciência crítica por parte do professor. Assim, neste trabalho, o termo práticas pedagógicas compreende as práticas didáticas: planejamento do curso e da aula, escolha dos conteúdos, os procedimentos de ensino, a relação professor/aluno e também a avaliação do processo ensino-aprendizagem, porém, todos esses elementos situados em um curso de Direito de uma instituição privada, no ano de 2020, representadas pelos alunos que são sujeitos importantes dessas e nessas práticas, fundamentando-nos, sobretudo, em Franco (2012, 2016) e em Veiga (2013).

2.3.2 O planejamento da aula

Diante do que se pretende que os alunos aprendam, os professores responsáveis pelas respectivas disciplinas irão fazer o planejamento da aula, levando-se em conta também o Projeto Pedagógico do Curso que, por sua vez, deve atender as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Esse planejamento de aula servirá como roteiro para as ações do professor no processo de ensino e aprendizagem, já que possibilita adequar as atividades ao tempo disponível, selecionar conteúdos e pensar em estratégias para alcançar os objetivos definidos.

Vale mencionar Masetto (1997, p. 76), quando afirma que “O ato de planejar é uma atividade intencional: buscamos determinar fins. Ele torna presentes e explícitos nossos valores, crenças; como vemos o homem; o que pensamos da educação, do mundo, da sociedade. Por isso, é um ato político-ideológico.”

Isso quer dizer que, ao planejarmos temos como pressupostos os nossos valores, as nossas crenças, os nossos conhecimentos, a concepção de homem, de educação e de sociedade que defendemos. Portanto não é, apenas, uma ação técnica, mas política.

Conforme Libâneo (2013), o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social, com a função de: “Facilitar a preparação das aulas: selecionar o material didático em tempo hábil, saber que tarefas professor e aluno devem executar, replanejar o trabalho frente a novas situações que aparecem no decorrer das aulas (LIBÂNEO, 2013, p. 247).

Portanto, o planejamento da aula é um guia de orientação, no qual são estabelecidas diretrizes para a realização do trabalho docente, ou seja, é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para as aulas.

Especificamente quanto ao curso de Direito, o planejamento em sala de aula costuma levar em consideração, ainda, as questões de concurso, questões do Exame de Ordem da OAB e questões do ENADE, a fim de que os alunos sejam preparados para esses futuros desafios, já que o curso é avaliado conforme sua nota no ENADE. Além disso, muitos alunos ingressam no Direito com o objetivo de prestarem concursos posteriormente.

2.3.3 Os procedimentos/técnicas de ensino

As técnicas fazem parte do fazer humano, e, no campo da pedagogia e da didática, não é diferente. As técnicas têm um importante papel que é determinado por quem as utiliza, dentro de um ideário educativo.

[...] as técnicas intermediam as relações entre o professor e o aluno, são mediações, ou condições necessárias e favoráveis, mas não são suficientes do processo de ensino. [...] É claro, no entanto, que toda técnica encarna os princípios pedagógicos, instrucionais, educacionais e políticos que a sustentam. [...] não é a técnica que define o ideário educativo, mas o contrário. (ARAÚJO, 1991, p. 25)

Fica claro que as técnicas por si não são boas ou ruins, retrógradas ou inovadoras, elas dependem dos usos que delas se fazem e com que finalidades.

As diferentes técnicas de ensino podem contribuir para o aprendizado. Nesse ponto, Veiga (2013, p.133) aponta que o professor pode contribuir, disponibilizando sugestões de leituras, investigações, utilizando diferentes técnicas de estudo.

Na definição das técnicas de ensino, primeiramente, deve haver uma observação do projeto político pedagógico do curso no qual a disciplina está inserida, analisando-se, ainda, os

objetivos institucionais e os objetivos da disciplina, os conteúdos, as condições objetivas e as subjetivas para a realização aula.

A aprendizagem interativa pressupõe a utilização de várias técnicas de estudo bastante usuais nos diferentes níveis de ensino, quais sejam, a resenha acadêmica, os resumos, o fichamento e as anotações que podem assumir diferentes orientações conforme a opção teórico-metodológica adotada pelo professor no processo de ensino aprendizagem. (VEIGA, 2013, p. 143)

A resenha acadêmica contribui para a aprendizagem, no sentido em que possibilita a assimilação de proposições de um determinado autor. Na elaboração de resumos, o aluno apresenta as ideias e fatos essenciais de um texto, faz sínteses, sem emitir juízo de valor. No âmbito jurídico, seria interessante associar o resumo a uma ideia crítica do aluno, o que contribuiria para uma melhora na sua capacidade de argumentação.

Outra técnica de estudo é o fichamento, no qual o aluno faz um registro das ideias do autor, podendo também acrescentar dúvidas que surgem durante a leitura para uma posterior discussão em sala de aula. A técnica de Anotações é outra possibilidade. Auxilia na fixação de conteúdos, já que envolve anotações sobre um texto e prepara os alunos para o estudo.

Por fim, aliada a essas práticas presenciais, não poderia deixar de ser mencionada a utilização de espaços virtuais, que também podem contribuir para o aprendizado. Esses Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) encontram-se em alta, devido à situação vivenciada atualmente (2020) pelo País, em virtude do isolamento social, imposto pela pandemia da COVID-19. Esses foram usados em praticamente todos os níveis de ensino em substituição às aulas presenciais. Assim, a utilização de um ambiente virtual viabiliza a comunicação e mediação de conhecimentos. Conforme Veiga (2013, p. 148), entre os diversos recursos disponíveis nesses ambientes estão os espaços para inserção de arquivos de textos, imagens, vídeos, viabilizando o acesso aos conteúdos pelos professores e alunos.

Por exemplo, a utilização de fórum de debates, em eventuais questões jurídicas, possibilitaria uma discussão em torno dos respectivos temas sem que os alunos estivessem presentes em tempo real. Ainda, poderiam ser incluídos nesses ambientes virtuais temas em foco, além de materiais como textos e aulas gravadas. Sendo possível ao aluno assistir novamente uma aula já realizada, possivelmente ele conseguirá assimilar um conteúdo com maior compreensão, ou mesmo assistir uma aula que não lhe foi possível ver no devido dia.

Destaca-se como fundamental, na organização de técnicas de estudo em ambientes virtuais, o papel do professor. Isso acontece porque é necessário

que o professor esteja familiarizado com as tecnologias e as mídias, compreendendo o potencial desses recursos. Com isso, terá condições de planejar detalhadamente as atividades a serem desenvolvidas pelo aluno, definindo com clareza objetivos, etapas e procedimentos de estudo. (VEIGA, 2013, p. 151).

A autora destaca a importância do professor como organizador do ensino, também, em ambientes virtuais, mas para isso é necessário que ele tenha o conhecimento tecnológico que se articule com os demais conhecimentos.

2.3.4 A avaliação da aprendizagem

A avaliação é parte integrante do conjunto de práticas pedagógicas. Sobre a avaliação, Luckesi (1997, p. 10) afirma que “epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para uma atividade a qual serve”, ou seja, apesar de ser uma prática antiga, a avaliação deve ter um objetivo maior que apenas analisar o aluno, sendo que por isso é marcada por significações diversas, conforme a postura do professor.

Vale observar também que a avaliação é um eficiente instrumento no meio educativo, pois possibilita fazer ajustes e adaptações no plano de ensino, verificar se os objetivos do professor foram alcançados, podendo assim analisar possíveis soluções.

Como um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir avaliação de julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo do errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção – que obrigatoriamente conduz à exclusão. (LUCKESI, 1997, p. 172)

A avaliação educacional tradicional ainda está presente na atualidade, sendo ela usada como um instrumento de controle, como também de comparação e fiscalização. Essa avaliação tradicional tem duas linhas: avaliação classificatória e avaliação punitiva. A avaliação classificatória é utilizada para verificar o que o aluno aprendeu, buscando averiguar a memorização do que foi ensinado. Por conseguinte, a avaliação se baseia na classificação da resposta do aluno a partir de um padrão predeterminado, não havendo, muitas vezes, uma análise da argumentação e do raciocínio utilizado na resposta. Portanto, a avaliação atua de

forma excludente, de modo que os alunos que não se adequarem ao modelo padronizado poderão ser “excluídos”, já que não se adequam ao que é cobrado nas avaliações.

Em relação à avaliação punitiva, a prática avaliativa reproduz um sistema pré-estabelecido, sendo que o professor é a autoridade do saber, ficando o aluno com a figura de mero receptor do conteúdo. Assim, sendo o professor, a autoridade, pode ocorrer a sensação de medo por parte dos alunos, de modo que diversas vezes a prova é usada como meio de intimidação e poder punitivo, caso em que ela perde a sua função no processo avaliativo.

Contrapondo a esse modelo tradicional de avaliação, há a avaliação a serviço da aprendizagem, em que se verifica a construção do conhecimento, analisando o aspecto argumentativo por parte do aluno, sendo assim uma avaliação incluyente. Nesse sentido, ela busca soluções para os erros cometidos, para então minimizá-los. Desse modo, a avaliação passa a ser tratada como um momento contínuo de aprendizagem, havendo uma diminuição do seu aspecto “punitivo” e “classificatório”.

A avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico disponível ao educador, que permite auxiliar o educando na busca de sua autoconstrução, além de também subsidiar o educador, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e dos recursos pedagógicos utilizados. É uma avaliação da aprendizagem e do ensino desenvolvido.

Conforme Libâneo (2013, p. 268),

[...] o professor deve prever formas de verificação do rendimento dos alunos. Precisa lembrar que a avaliação é feita *no início* (o que o aluno sabe antes do desenvolvimento de matéria nova), *durante* e *no final* de uma atividade didática. A avaliação deve conjugar variadas formas de verificação, podendo ser *informal*, para fins de diagnóstico e acompanhamento do progresso dos alunos, e *formal*, para fins de atribuição de notas ou conceitos.

Não poderia deixar de se mencionar que o modelo de avaliação tradicional advém de heranças históricas, que se iniciam já na formação de professores e que se perpetuam, pois, os professores avaliam conforme forem avaliados. São as representações sociais que ele contrói, ao longo da vida escolar, que influenciam o seu modo de pensar e agir com relação à avaliação.

Pela avaliação tradicional, a “nota” é usada como índice definidor do mérito do aluno, sendo confundida com a própria qualidade da aprendizagem. O problema nesse ponto é que a nota é atribuída muitas vezes diante de critérios arbitrários, usando o professor de sua supremacia para estabelecer estes critérios, sem que haja uma preocupação posterior com o motivo do baixo índice obtido pelos alunos quanto às notas.

Ainda, por este sistema de avaliação, a nota é usada como instrumento de coleta de dados, mas a aprendizagem do aluno muitas vezes não é investigada para que ele seja ajudado, sendo usada como instrumento punitivo. Caso fosse utilizada como instrumento de verificação da aprendizagem, poderia revelar efetivamente o que o aluno ainda não aprendeu, a fim de ser auxiliado na obtenção de melhores resultados.

Nessa linha, poderia haver uma mudança de postura diante de baixas notas dos alunos, devendo esse dado ser utilizado para se fazer um diagnóstico de como alterar essa realidade. Isso porque o “erro” pode partir tanto do aluno quanto do professor, e o trabalho do “erro” do aluno, sem uma visão puramente sancionatória, contribuiria para sua melhor formação.

Além da nota, outros critérios poderiam fazer parte da avaliação da aprendizagem, como a persistência do aluno, a boa organização, a disciplina, a sinceridade e a honestidade tanto no papel de aluno como no trato com os demais colegas universitários.

Quanto ao envolvimento do aluno, tirar ponto ou fazer avaliações ditas mais severas pode não ser o meio mais correto para se resolver o problema, pois isso não seria uma sanção por reciprocidade, já que a nota seria um instrumento para se analisar o processo de aprendizagem.

Ainda, precisamente no campo do Direito, convém mencionar a influência que o professor exerce sobre o aluno, precisamente quanto ao aspecto motivacional, pois o professor é, muitas vezes admirado, por suas conquistas e principalmente pela sua didática no ensino. Assim, os professores devem ser capacitados para a observação quanto à capacidade de análise e expressão dos seus alunos, estimulando-os quando os resultados das notas não forem positivos, tentando criar uma mentalidade, de modo a levar o aluno a maior conscientização sobre o quanto “melhores resultados” podem influenciar na carreira profissional deles.

Desse modo, para se efetuar qualquer mudança desse paradigma, haverá necessidade de uma mudança na peça-chave do sistema escolar, o professor. Isso porque ele se formou nesse modelo tradicional de ensino, recebendo dos seus professores esse tipo de educação, e por isso reproduz esse modelo clássico com seus alunos.

É certo que algumas mudanças dependem de instâncias superiores ao professor ou à universidade. No entanto, muitas delas estão, objetivamente, ao alcance do professor como, por exemplo, fazer uma avaliação mais reflexiva do que simplesmente decorativa. Não se pode conceber o objetivo de formação do pensamento crítico diante de um sistema de avaliação puramente repetitivo.

Convém salientar, ainda, que o professor deve se esforçar para ser referência moral para os alunos, ultrapassando aquela visão de mero fiscalizador e punidor que antes havia. A visão do professor como exemplo moral a ser seguido influenciaria os alunos muito mais do que a visão punitiva de professor, já que proporcionaria aos alunos o entusiasmo em aprender, algo muito mais importante e impactante que o medo de errar e ser reprovado em prova.

Pode-se concluir que, como vivemos em um mundo incerto e vulnerável, o professor contemporâneo tem o desafio de mudar a postura antes adotada, necessitando para isso buscar o conhecimento através de formação permanente.

Por conseguinte, o professor que quer superar o problema da avaliação precisa: repensar o uso autoritário da avaliação; rever a metodologia de trabalho em sala de aula; alterar a postura diante dos resultados da avaliação; tentar criar uma mentalidade de parceria com os alunos, ao invés de sedimentar um sistema competitivo entre eles. Essa é uma postura que aponta para uma relação professor-aluno que pode contribuir para a aprendizagem.

Nesse ponto, também deveria haver uma alteração dos objetivos educacionais, de modo a gerar uma nova concepção de ensino. Assim, haveria necessidade de uma alteração na relação de subordinação entre aluno e professor, sendo que a formação universitária deveria reconhecer uma relação que fosse baseada na maior experiência do professor, ao invés de ser baseada na sua autoridade.

Dessa forma, isso deixaria de tornar o aluno um mero repetidor do que foi ensinado, no contexto de uma atividade avaliativa que mais se traduz num teste de memorização do que numa atividade consciente e reflexiva.

2.3.5 A relação professor-aluno

A relação entre professores e aluno é tema que desperta muito interesse, por produzir efeitos importantes no processo de ensino, havendo inclusive diversas concepções teóricas em Psicologia da Educação. A estreita relação entre afeto e cognição é apontada por autores como Wallon⁵ e Vigoski⁶, os quais defendem que a afetividade tem caráter social e se

⁵Henri Paul Hyacinthe Wallon médico, psicólogo e filósofo francês (1879-1962). Propôs a “valorização da afetividade (emoções) como elemento essencial no desenvolvimento da pessoa trouxe um novo alento à filosofia da Educação. Isso explica, em parte, a visão marxista que deu à sua obra e por que aderiu, no período anterior à Primeira Guerra, aos movimentos de esquerda e ao Partido Socialista Francês”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7229/henri-wallon>. Acesso em: 30 mar. 2021.

⁶Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), psicólogo, nascido na Bielorrússia, é o proponente da Teoria Histórico-Cultural. “[...] enfatizava o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para ele, o sujeito não é

desenvolve ao longo da vida do ser humano e vai ganhando complexidade. O desenvolvimento do pensamento e a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade estão atrelados à afetividade, porque ocorrem quando há necessidades, desejos, interesses e motivações (LEITE TASSONI, 2002).

A afetividade, portanto, marca as interações que ocorrem no contexto do ensino-aprendizagem, não só as que se dão entre os sujeitos, professores e alunos, mas entre, principalmente, entre o sujeito e os objetos do conhecimento.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê afetam profundamente as relações professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo ensino-aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre o sujeito e o objeto. (LEITE TASSONI, 2002, p. 125)

A relação entre sujeito e objeto, de acordo com Vigotski (1997), é sempre mediada por instrumentos e signos. A qualidade dessa mediação interfere na experiência afetiva do sujeito com o objeto de conhecimento e, conseqüentemente, na aprendizagem.

A relação professor-aluno, no ensino superior, é compreendida como uma prática pedagógica relacionada com a forma como o professor pensa o planejamento, as estratégias e a avaliação. “Compreendemos a relação professor-aluno na educação superior como aquela que se constrói no cotidiano universitário e que nos permite perceber o perfil do ‘contrato didático’” (BROUSSEAU, 1998 apud RONCAGLIO, 2004, p. 101).

Neste sentido, Leite e Tassoni (2002) ligam a relação professor-aluno às demais práticas pedagógicas, quando se referem a aspectos do planejamento e desenvolvimento do curso ou da aula. O primeiro deles diz respeito à definição de objetivos de ensino, que visa responder à questão: para onde ir? Essa definição não é neutra e está influenciada pelas crenças, valores, representações que o professor tem de educação, de formação profissional, de ensino, além do conhecimento que tem sobre os conteúdos a serem ensinados. Esses objetivos devem ser relevantes, isto é, devem permitir a criação de vínculos entre os estudantes e os conteúdos a serem desenvolvidos. Um segundo aspecto está relacionado ao sujeito que aprende e ao que ele

apenas ativo, mas também interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos que o conhecimento e as funções sociais são assimilados. O professor, portanto, tem o papel explícito de interferir nos processos e provocar avanços nos alunos, criando o que ele chamava de zonas de desenvolvimento proximal. O aluno, no modelo de Vygotsky, não é apenas o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende com o outro aquilo que seu grupo social produz”. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=326>. Acesso em: 30 mar. 2021.

já sabe, importante para que a aprendizagem seja significativa e para que o aluno tenha sucesso. O sucesso ou o fracasso na aprendizagem tem implicações afetivas.

A organização dos conteúdos e do ensino constituem, também, aspectos da prática pedagógica que se entrelaçam com a relação professor-aluno. Atividades que não correspondem aos objetivos, que não envolvem os alunos, que não incluem elementos mediadores adequados, que não são motivadoras, podem conduzir a relações indesejáveis entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Por fim, está a questão da avaliação, que é um dos grandes responsáveis por muitos problemas na relação professor-aluno. Os autores lembram que a avaliação deve estar a favor do aluno e não, contra ele, para puni-lo. Nessa concepção, afirma Souza e Viégas (2012, p. 386),

Hoje, é raro vermos professores punindo alunos com castigos físicos, mas a estrutura do autoritarismo na relação professor-aluno permanece praticamente intocada na escola, quando alunos passam o turno escolar quase inteiro obedecendo a ordens abstratas, mas inquestionáveis, muitas vezes feitas aos gritos e gesticulações, além deterem seus movimentos impedidos, ou seja, devem ficar o tempo todo sentados, de frente e sempre em silêncio.

Vale enfatizar que não se está propondo uma educação sem limites aos alunos, sendo que a autoridade do professor deve ser respeitada. O importante a observar é o como essa autoridade do professor está sendo imposta, se de uma forma natural, diante do exemplo que o professor que com sua didática consegue contagiar os alunos e estimular o aprendizado, ou de uma forma forçada, em que o professor só consegue a atenção diante de meios coercitivos, como avaliações punitivas. Esse papel do professor, nessa relação com o aluno, irá influenciar sobremaneira na pressão que o aluno sente no decorrer do curso.

Desse modo, na relação professor-aluno, a afetividade ganha uma dimensão que perpassa o didático-pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, que assim foi sintetizada por Leite e Passoni (2002, p. 136):

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Por fim, nessa relação professor e aluno, segundo Veiga (2013, p. 133), colocar os estudantes em situação de aprender envolve instigar, desafiar e mobilizar. Nessa dinâmica, o papel do professor é fundamental, embora se reconheça que a relação professor-aluno neste nível está sujeita a normas legais, institucionais, a objetivos, a critérios de avaliação, que nem sempre são estabelecidos pelos professores, conforme nos lembra Roncaglio (2004).

Concluindo essa seção, podemos constatar que as práticas pedagógicas dos professores aqui tratadas: 1) não são planejadas e não se desenvolvem de forma isolada, elas se relacionam, imbricam-se; 2) estão diretamente relacionadas aos saberes dos professores, que são temporais, dinâmicos, contextuais; 3) exigem formação e desenvolvimento profissional docente.

3 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: O REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentamos alguns aspectos da Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Serge Moscovici, que é o referencial teórico e metodológico desta pesquisa. Apresentamos, também, elementos da Teoria do Núcleo Central de Jean Claude Abric.

3.1 Alguns elementos da Teoria das Representações Sociais

Sob a influência da teoria das representações coletivas elaborada por Emile Durkheim⁷, o psicólogo social romeno, radicado na França, Serge Moscovici (1925-2014), elaborou, nos anos de 1950, um primeiro esboço da Teoria das Representações Sociais para investigar as representações dos parisienses sobre a psicanálise. Essa teoria significa um campo de estudos a respeito da apropriação de conhecimento por meio do senso comum. Situa-se no campo da Psicologia Social, pois envolve relações entre processos sociais e cognitivos. Destarte, Moscovici desenvolve a Teoria das Representações Sociais considerando que o indivíduo faz parte da construção da representação, ou seja, ele participa, em sua individualidade, da elaboração dela. Moscovici (2007, p. 45, grifos do autor) propõe “considerar como um *fenômeno* o que era antes visto como um *conceito*.”

A Teoria das Representações Sociais foi proposta por ele na obra intitulada “A representação social da psicanálise” e preocupa-se fundamentalmente com a inter-relação entre

⁷ David Émile Durkheim foi um sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês. Formalmente, com Karl Marx e Max Weber, tornou a sociologia uma ciência.

sujeito e objeto e como se dá o processo de construção do conhecimento, ao mesmo tempo individual e coletivo.

Vale observar que a discussão inicial de Durkheim sobre representações coletivas foi crucial para que Moscovici buscasse na sociologia um contraponto para a perspectiva individualista da psicologia social. Entretanto, Moscovici não segue as ideias de Durkheim, já que estabeleceu um modelo teórico de entendimento que não separa sujeito e objeto em um quadro de observação.

Em outros termos, ao preocupar-se com a dinâmica das interações sociais, a Teoria das Representações Sociais não concebe o sujeito em separado do objeto. Assim, Moscovici (1978) defende que a representação social deve ser encarada “tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura” (MOSCOVICI, 1978, p. 45). A Teoria das Representações Sociais pesquisa saberes construídos mediante as interações sociais. O objetivo da teoria é explicar fenômenos do homem a partir de uma perspectiva coletiva, mas sem perder a individualidade.

Um dos aspectos mencionados por Moscovici (1978) é a existência de um conhecimento de senso comum, que permitiria explicar determinadas práticas. Tal conhecimento é visto por ele como um conhecimento verdadeiro, e não como uma alteração do conhecimento científico. No entanto, esse conhecimento de senso comum, por ser um conhecimento circunscrito, diferencia-se do conhecimento científico, que busca a generalização e a operacionalização. Assim, a Teoria das Representações Sociais é uma proposta científica de leitura do conhecimento de senso comum e, nesse sentido, preocupa-se com o conteúdo das representações.

Pela teoria, o senso comum vem ganhando espaço, tornando-se referencial indispensável. Para Moscovici (1978, p. 20-21), o senso comum,

[...] com sua inocência, suas técnicas, suas ilusões, seus arquétipos e estratégias, comporta uma série de informações e impressões significativas quando se procura um referencial acerca de determinado tipo de conhecimento, e ressalta: “o volume inflacionado de conhecimentos e realidades indiretas sobrepuja de todos os lados o volume cada vez mais limitado dos conhecimentos e realidades diretas”.

Ainda, ao atuar na dinâmica entre o conhecimento de senso comum e o conhecimento científico, permite-nos conhecer o que diz o senso comum a respeito de um determinado conhecimento e comparar com o seu conhecimento científico. Assim, rompe-se com essa

dicotomia entre esses dois tipos de conhecimento, que são vistos num movimento entre eles.

A Teoria das Representações Sociais é uma teoria sobre a construção dos saberes sociais. No entanto, deve-se diferenciar saberes sociais de opiniões. Moscovici (1978, p. 46) descreve opinião como sendo algo pouco estável, incidindo sobre pontos particulares. São, portanto, características observadas mais individualmente pelo homem. Por outras palavras, todos os fatores que envolvem a vida do sujeito, inclusive o momento histórico no qual está inserido, são formadores das representações sociais que este fará a respeito dos fenômenos sociais que integram o seu meio.

Segundo Moscovici (1978), existem dois processos formadores das representações sociais, sendo estes, o processo de ancoragem e o processo de objetivação. Ambos processos servem para familiarizar o desconhecido.

O primeiro processo, a ancoragem, consiste em classificar e rotular, já que implica em um juízo de valor. Por outras palavras, ao ancorarmos, classificamos pessoas, ideias e objetos, situando-os dentro de uma categoria, buscando um lugar para encaixar o não familiar.

Pelo segundo processo, objetivação, há a transformação do abstrato em algo físico, traduzindo algo que existe no pensamento em algo que existe na natureza ou no contexto social. Assim, busca-se tornar concreta uma realidade, aliando conceito com imagem.

A representação social revela-se como um conjunto de avaliações sobre determinados pontos, emitidas aqui e ali, no decurso de uma pesquisa, como se fosse o dizer coletivo do qual cada um faz parte. Assim, por outras palavras, tem a ver com a opinião pública, mas não é mera opinião, indo além dela, já que está relacionada à avaliação do objeto, aos sentimentos associados a ele e isso como característica compartilhada por um grupo.

A representação, como sistema contextualizado, remete-nos à questão da significação, um dos elementos fundamentais de uma representação, justamente porque tal elemento é determinado pelo contexto, que pode ser discursivo ou social (CRUSOÉ, 2004, p. 109).

Para Moscovici (2007, p. 30) “nós percebemos o mundo tal como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são respostas a estímulos do ambiente físico ou quase físico, em que nós vivemos.” As proposições, reações ou avaliações estão organizadas de maneira muito diversa segundo as classes, as culturas ou grupos, e constituem tantos universos de opinião quantas são as classes, culturas ou grupos existentes (MOSCOVICI, 1978). Segundo o autor, estas proposições, reações e avaliações estão organizadas de acordo com a cultura e a formação social de cada grupo, e por isso entende que cada contexto social está dividido em três dimensões: a atitude, a informação e o campo de representações ou a imagem.

A informação é a organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito de determinado objeto social. Ou seja, dependendo do nível de conhecimento do grupo, as informações a respeito do objeto serão mais precisas, e sua representação pode diferir de um grupo com pouca, nenhuma informação, ou com informações diferentes (MOSCOVICI, 1978).

Moscovici (1978) considera-as como imagem que o grupo social constrói do objeto, o modelo social referente aos aspectos da representação do objeto. Por último, a atitude, segundo o autor, é a tomada de posição diante do objeto, ser favorável ou não, aceitar ou rejeitar, ou então ser intermediário, ou seja, o meio termo entre os dois extremos.

A psicologia social trabalha com as representações sociais no âmbito do seu campo, do seu objeto de estudo – a relação indivíduo-sociedade – e de um interesse pela cognição, mesmo que não situado no paradigma clássico da psicologia: ela reflete sobre como os indivíduos e os grupos sociais constroem seu conhecimento a partir da sua inscrição social e cultural.

Considerando a Teoria das Representações Sociais, é possível destacar a importância de sua aplicação a pesquisas que visam a melhoria da qualidade do ensino. Conforme mencionado, pelo fato de a Teoria das Representações Sociais considerar o conhecimento do senso comum como um conhecimento verdadeiro, isso permitiria analisar, por exemplo, determinadas práticas pedagógicas nos cursos de Direito, identificar as representações dos professores e alunos em relação a um determinado objeto, sendo possível compreender então algumas questões de sala de aula, como se propõe neste trabalho.

Assim, se os comportamentos dos sujeitos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação, as pesquisas partindo dessa perspectiva possibilitam a verificação da prática adotada no ensino jurídico, tendo como ponto de partida o conteúdo dessas representações.

Neste sentido, podemos perceber que a Teoria das Representações Sociais se constitui numa ferramenta importante para entendermos como um conhecimento, no caso específico o saber jurídico, é percebido nas salas de aula, e como os alunos recebem e assimilam esse conhecimento.

Ainda, o problema da baixo índice de aprovação no Exame de Ordem⁸ e os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE⁹ poderão ser compreendidos a

⁸ O Exame de Ordem, também conhecido por Exame da Ordem dos Advogados do Brasil ou Exame de Ordem Unificado, é uma avaliação a que se submetem, por força de lei, os bacharéis em Direito do Brasil, para que demonstrem sua capacitação e conhecimentos necessários ao exercício da advocacia. Este exame é organizado pela própria Ordem dos Advogados do Brasil, três vezes por ano.

⁹ O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é uma prova escrita, aplicada anualmente, usada para avaliação dos cursos de ensino superior brasileiros. A aplicação da prova é de responsabilidade do INEP

partir das representações que os alunos têm do curso e das suas práticas pedagógicas, pois tal permitirá conhecer o senso comum dos alunos a esse respeito.

3.2 Teoria do núcleo central

A Teoria das Representações Sociais de Moscovici é objeto de estudo de diversos autores, podendo-se citar entre eles Jean Claude Abric (1941-2012), psicólogo francês, que se dedicou à pesquisa de cunho cognitivo-estrutural, conhecida também como Teoria do Núcleo Central, apresentada por ele em 1976.

Segundo Abric (1994 p. 19), “a representação é, pois, constituída por um conjunto de informações, de crenças, de opiniões e de atitudes sobre um objeto dado”. No entanto, uma das principais preocupações de Abric consiste no estudo da relação entre Representação Social e comportamento. Assim, para Abric (1994), os comportamentos dos sujeitos ou dos grupos não são determinados pelas características objetivas da situação, mas pela representação dessa situação, sendo então aí a importância do estudo das Representações Sociais.

Diante disso, Abric (1994) começa a se preocupar com o estudo experimental das representações, o que gera uma nova abordagem experimental. Nesse estudo experimental das representações, leva-se em conta tanto os fatores e comportamentos diretamente observáveis, quanto a dimensão simbólica que está relacionada à significação. Isso porque irá se verificar a hipótese de os comportamentos dos sujeitos não serem determinados pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação da situação. Ainda, Abric confirma sua hipótese de que há uma relação entre representação e comportamento, de modo que uma mesma situação pode dar lugar a diferentes representações.

Tal experimento envolveu em uma mesma situação de jogo dois tipos de sujeitos: os de cultura anglo-saxônica e os de cultura latina. Pelo experimento, uma mesma situação de jogo foi representada de maneira diferenciada pelos sujeitos. Para os sujeitos de cultura anglo-saxônica, a situação de jogo significava competição. Já para os sujeitos de cultura latina, significava prazer e interação, gerando um comportamento interativo com os membros do seu grupo. O fato de essas representações estarem ligadas a fatores culturais confirma a representação como sistema contextualizado (ABRIC, 1994, p. 189-190).

Uma das principais preocupações de Abric é com o estudo da relação entre

(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), uma entidade federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Participam dessa avaliação os alunos ingressantes e concluintes no ensino superior.

Representação Social e ação. Isso porque, a partir de pesquisas experimentais, ele preocupou-se em comprovar que o comportamento dos sujeitos envolvidos não é determinado pelas características objetivas da situação, mas sim pela representação dessa situação. E, por conseguinte, essa relação entre representação e ação é que constitui a base da Teoria do Núcleo Central. Essa teoria elaborada por Abric se preocupa justamente com a estrutura interna e a dinâmica das representações, e, para ele, é o núcleo central que determina a significação e a organização da representação.

A discussão de Abric sobre o núcleo central é um meio para demonstrar que a retenção do conteúdo de uma representação não é suficiente para reconhecê-la e especificá-la, como pretendia Moscovici, sendo preciso analisar como esse conteúdo está organizado. Isso porque é na organização dos elementos em torno do núcleo central que podemos encontrar as diferenças e semelhanças entre as representações. Nesse ponto, para Abric as representações sociais são formadas em torno de um Núcleo Central e também de um Sistema Periférico.

O núcleo central se refere às memórias coletivas que reafirmam a significação, a conservação e a consistência das representações. Ainda, carrega elementos permanentes e continuados das representações sociais, estando assim mais resistentes às mudanças. Por serem os elementos do núcleo central os mais resistentes às mudanças, são eles que dão significado às representações. Por isso, tais elementos ocupam uma posição privilegiada na estrutura da representação. Desse modo, Abric (1994, p. 23) nos diz que os elementos do núcleo central são determinados “de um lado, pela natureza do objeto representado; de outro, pela relação que a pessoa – ou grupo – mantém com esse objeto; e finalmente, pelos sistemas de valores e de normas sociais que constituem o meio ideológico do momento e do grupo”.

Ainda, Abric (1994, p. 25) enfatiza que em volta do núcleo central organizam-se os elementos periféricos. O que significa que sua presença e sua função são determinadas pelo núcleo central. Esses elementos periféricos se caracterizam por sua flexibilidade e por apresentarem experiências individuais dos sujeitos.

Por fim, como podemos observar através dos fundamentos da Teoria das Representações Sociais, poderemos delimitar o significado atribuído pelos sujeitos a um determinado conhecimento e compreender a partir da Teoria do Núcleo Central como esses significados se organizam num determinado grupo. Podendo então verificar até que ponto essas representações norteiam a ação dos indivíduos. No caso desta pesquisa, isso poderia permitir uma leitura das situações que envolvem a atividade docente e as representações sociais dos alunos nos cursos de Direito em Uberaba a respeito das práticas pedagógicas dos professores.

Conforme já mencionamos, o possível núcleo central e o sistema periférico serão identificados a partir de dados advindos da Técnica de Associação Livre de Palavras, que será processada no software EVOC desenvolvido por Vergès (2002). Surubbi Junior (2013, p. 34) descreve o *EVOC* como “um instrumento técnico, informatizado e teórico-metodológico, que tem por finalidade gerar dados que auxiliarão o pesquisador a analisar e inferir a forma como se organiza a disposição das representações sociais investigadas”.

Esse método estrutural combina a frequência das palavras evocadas pelos participantes da pesquisa e a ordem média de evocação dessa palavra (OME), gerando uma figura de quatro casas. Essa figura é obtida a partir da determinação da frequência intermediária, da ordem média de evocação (Rang Moyen).

O primeiro quadrante, situado na parte superior à esquerda contém os termos que compõem o possível núcleo central, são palavras cuja frequência é superior à frequência intermediária e ordem de evocação inferior à média; o superior à direita é a primeira periferia, onde se encontram os termos cuja frequência é superior á frequência intermediária e a ordem de evocação é maior que a ordem média; no inferior à esquerda estão os elementos de contraste, isto é, os de frequência menor que a frequência intermediária e de ordem de evocação menor que a ordem média, primeiras evocadas por um pequeno número de pessoas; no inferior à direita os termos que constituem a segunda periferia, sendo os de frequência menor que a frequência intermediária e ordem de evocação maior que a evocação média.

3.3 Procedimentos metodológicos

A abordagem da pesquisa, conforme já anunciamos, é qualiquantitativa ou mista, pois envolve aspectos tanto da pesquisa qualitativa quanto da quantitativa, de modo complementar, no intuito de alcançar o objetivo de “compreender” as representações sociais de um grupo de sujeitos. Segundo Minayo (2012), um dos verbos que direciona esse tipo de abordagem é “compreender”, acompanhado de substantivos como “vivências”, “experiências”, “senso comum”. Esses substantivos são definidores das representações sociais, o que mostra a coerência da abordagem, com os objetivos e o referencial teórico. Sobre o senso comum, assim se expressa Minayo (2012, p. 622):

O senso comum pode ser definido como um corpo de conhecimentos provenientes das experiências e vivências que orientam o ser humano nas várias ações e situações de sua vida. Ele se constitui de opiniões, valores,

crenças e modos de pensar, sentir, relacionar e agir. O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. Dado o seu caráter de expressão das experiências vivências, o senso comum é o chão dos estudos qualitativos.

Para a melhor compreensão do senso comum expresso nas representações sociais, na abordagem estrutural, lança-se mão de análise estatística de dados do perfil dos participantes, das palavras evocadas a partir da Técnica de Associação Livre de Palavras que será explicada nesta seção.

Quantos aos procedimentos metodológicos, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e de campo, cujos dados se entrelaçam para melhor compreensão do fenômeno das representações sociais. A pesquisa bibliográfica incluiu a busca ao já produzido na área sobre a temática, assim como às produções de autores nacionais e estrangeiros que abordam os fundamentos teórico-metodológicos deste estudo.

A pesquisa documental envolveu a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 (vigente para os alunos pesquisados) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de 2018, Resolução nº 5 do CNE, e do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito da IES pesquisada. A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação de um questionário *on line*, pelo *Google Forms*¹⁰ a alunos do curso pesquisado. Participaram da pesquisa 45 alunos do 9º e do 10º períodos do curso de Direito. A escolha desses alunos ocorreu devido ao fato de eles já terem cursado a maioria dos períodos do curso, o que possibilitou a eles uma maior compreensão a respeito das práticas pedagógicas vivenciadas ao longo da formação.

O questionário (Apêndice A) contém questões abertas e fechadas, sendo que, inicialmente, foi disponibilizado um grupo de questões relacionadas ao perfil do aluno; na segunda parte um grupo de perguntas que investiga a participação do aluno nas atividades de ensino-aprendizagem; a terceira parte envolve a Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, utilizando termos indutores para as evocações, relacionados às dimensões das práticas pedagógicas definidas para essa pesquisa: o planejamento das aulas, os procedimentos didáticos, a avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno. Para cada um dos termos indutores, o participante deveria escrever as três palavras que lhe vinham à mente, ao ler a expressão indutora, em seguida, assinalar a mais importante e justificar a sua escolha. Essas palavras, após serem tratadas e inseridas em uma planilha de Excel, foram processadas no

¹⁰ Google Forms é um serviço gratuito do Google que permite ao usuário criar formulários online, podendo fazer pesquisas de múltipla escolha, bem como questões abertas e fechadas.

software EVOC, desenvolvido por Vergès (2002), gerando o núcleo central e o sistema periférico das Representações Sociais a respeito de cada uma das dimensões da prática pedagógica.

4 ENSINO DE DIREITO NA CONTEMPORANEIDADE: ALGUNS ASPECTOS

É indiscutível que a sociedade hoje vive novos desafios, de modo que as universidades devem reavaliar o ensino ministrado para garantir desempenhos acadêmicos e profissionais satisfatórios frente a esses novos tempos. E, para essa nova demanda, faz-se necessário um constante aprimoramento da prática docente.

Nesta seção, buscamos contextualizar o estudo realizado sobre as práticas pedagógicas no ensino jurídico, apresentando alguns aspectos, porque essa questão não é consensual, tem sido bastante discutido em pesquisas, seminários e publicações. Trazemos, também, algumas considerações sobre a docência nestes cursos. Os aspectos norteadores do curso de Direito são tratados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 (vigente para os alunos pesquisados) e das novas Diretrizes, aprovadas em dezembro de 2018, devendo ser implementadas até o ano de 2020. Abordamos, ainda, o Projeto Pedagógico do Curso da IES pesquisada.

4.1 Algumas considerações sobre o ensino jurídico

No Brasil, em relação ao ensino superior, houve, no início, a criação de várias escolas que ofereciam cursos especializados, voltados para as necessidades da administração e para formar as elites, não havendo a preocupação com as necessidades educacionais da população.

Nesse processo, entre a consolidação do ensino vinculado à igreja até o surgimento do ensino superior laico, houve a criação de várias escolas, as chamadas Escolas Superiores, que, de certa forma, constituíram o germe para a criação das universidades brasileiras no século posterior. (MELO, 2018, p. 71)

O ensino jurídico teve início com a instalação dos Cursos Jurídicos, criados por Lei em 11 de agosto de 1827, no Convento de São Francisco, em São Paulo (SP), e no Mosteiro de São Bento, em Olinda (PE).

Desde então, no Curso de Direito prevaleceu um ensino dogmático, com o currículo conservador, sendo as aulas expositivas baseadas na análise de códigos comentados, com um ensino teórico, dogmático e positivista (RODRIGUES; CELLA; SILVA, 2018). Dessa forma, diante das mudanças da sociedade, haveria necessidade de se pensar numa ruptura com a concepção tradicional do ensino jurídico, assim também com os métodos avaliativos no Direito.

As disciplinas dogmáticas¹¹ são importantes porque fundamentam o Direito positivo, mas elas sozinhas não desenvolvem o senso crítico e o raciocínio do jurista, visto que ele, quando restrito à dogmática, acaba ficando preso ao texto da lei. Tradicionalmente, o ensino do Direito sempre deu um peso maior às disciplinas dogmáticas e, quando propôs a introdução de disciplinas zetéticas, o fez sem maior preocupação de articulação com a dogmática, muitas vezes em uma clara hierarquização de saberes nos quais os conteúdos dogmáticos eram priorizados. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 20)

Esses autores afirmam que cursos que se preocupam demasiadamente em esgotar leis e códigos contribuem para a formação de profissionais incapazes de avaliar a dimensão real dos problemas com os quais vão se defrontar. Essa concepção vigente no curso de Direito também vem sendo criticada em vista da necessidade de entender o fenômeno jurídico como um todo, ou seja, numa visão em que as disciplinas apareçam de forma interligada. Sendo assim, o Direito deve se retirar do isolamento científico e passar a fortalecer o enfoque interdisciplinar, na tentativa de alcançar os seus fins.

Também é importante considerar que a graduação em direito tornou-se “uma fórmula para a aprovação no exame da OAB e em concursos públicos.” (MONEBHURRUN, et al. 2019. p. 27). Os resultados do ensino jurídico no país têm sido mostrados pelo Exame de Ordem e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que fornecem dados quanto à aprovação e ao aproveitamento dos alunos.

Entretanto, se os cursos têm pautado a formação na aprovação em exames e concursos, pode-se constatar que não têm obtido sucesso. Diante do primeiro tipo de avaliação mencionado, o Exame de Ordem, seus resultados permitem auferir uma baixa taxa de alunos aprovados, conforme se verifica por dados trazidos pela Fundação Getúlio Vargas (instituição que organiza a prova), diante do XXVII Exame de Ordem, realizado no final de 2018. Quanto ao referido exame realizado em 2018, segundo artigo publicado no site Brasil Jurídico (2019), “somente 20.995 foram aprovados na 1a. fase do XXVII, dessa feita dos prováveis 125.000 inscritos, resulta a triste comprovação da aprovação de tão somente 16,79%, e da REPROVAÇÃO de 83,21%”.

Esses baixos resultados também repercutem nas provas de concursos públicos. Dessa

¹¹ Conforme Ferraz Junior (2005, p. 20), disciplinas zetéticas são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política etc, tratando de questões infinitas e servindo para informar os juristas. Já as disciplinas dogmáticas são definidas à medida que consideram certas premissas, em si e por si arbitrárias, como vinculantes para o estudo, tratando de questões finitas (ao contrário das zetéticas). Sobre isso, acrescenta Almeida (2013) que as disciplinas dogmáticas se preocupam com a resolução de problemas práticos, fundamentando o Direito positivo, mas elas sozinhas não desenvolvem o senso crítico e o raciocínio do jurista.

forma, apesar de os critérios adotados serem na sua grande maioria relacionados à memorização, tais indicadores revelam um baixo índice de aprovação dos recém formados no curso de Direito, o que pode refletir uma baixa qualidade nos cursos ofertados.

Como fatores que contribuem para a baixa qualidade na formação de bacharéis no Curso de Direito, podemos citar, primeiramente, a expansão indiscriminada destes cursos pelo País. De 2018 a 10 de abril de 2019, em pouco mais de um ano e três meses, 52 mil novas vagas em cursos de direito foram criadas, aumentando o total em 20%, para 313 mil. As informações são do jornal Folha de S.Paulo, que, ainda, complementa a referida matéria com o comentário “E, dos mais de 1.500 cursos existentes, só 161 receberam o selo OAB Recomenda, espécie de certificação da entidade”.

Diante desses dados, é possível constatar que há um crescente aumento de vagas, em contrapartida, um baixo percentual de aprovação nos referidos exames. Assim, poderíamos atribuir como fator para essa discrepância, a expansão indiscriminada de cursos de Direito pelo país, conforme dados trazidos em matéria publicada pelo site *O Sul*. Segundo o site, “Um dos países com mais advogados no mundo, o Brasil vive uma expansão acelerada de cursos de Direito após o Ministério da Educação facilitar a abertura de graduações na área. A ampliação tem gerado crítica em relação à qualidade da formação e à empregabilidade dos alunos.

Conforme matéria no site Conjur (Consultor Jurídico), para Marcos da Costa (2014), ex-presidente da Ordem dos Advogados do Brasil de São Paulo, apesar de a história do ensino jurídico ser riquíssima, atualmente há necessidade de transformações, podendo-se considerar a situação do ensino de Direito no país, dramática. Já se comparou o número total de cursos de Direito no mundo (cerca de 1.100) com o número de cursos no Brasil (mais de 1.200). “Isso evidencia um dado dramático. Nós sabemos que a grande maioria desses cursos não tem foco na boa formação, mas sim na questão mercantil. Os cursos mal avaliados nem deveriam ter sido abertos, foram criados sem nenhum critério. São verdadeiros estelionatos educacionais”.

Como visto, essa expansão está associada ao caráter capitalista. Nesse ponto, de acordo com Mézaros (2007, p. 116-117):

Esperar da sociedade mercantilizada a promulgação activa – ou mesmo a mera tolerância – de um mandato às suas instituições de educação formal que as convidasse a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo: ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental.

Por fim, o melhor seria repensar na formação desses cursos, não visando apenas o

caráter capitalista, mas buscando principalmente a qualificação profissional do discente como um jurista e profissional apto a exercer o Direito, em prol de uma sociedade que está a exigir outros valores.

4.2 A docência no curso de Direito: o docente e a sua formação

Quanto ao corpo docente dos cursos de Direito, há a cultura por parte das instituições de ensino superior de optarem pela participação de juristas como professores, pois estes poderiam fornecer suas experiências e práticas forenses. No entanto, questiona-se se apenas a formação acadêmica neste ramo específico seria suficiente para transformar bons profissionais do Direito em bons professores. Desse modo, apenas o fato de ser juiz, promotor, delegado ou advogado renomado, por si só, pode não significar uma qualidade do ensino e garantir um aprendizado dos alunos.

Conforme Pureza (2017), a maioria dos professores do ensino superior em Direito não possui formação pedagógica. Iniciam o magistério sem qualquer base teórica ou prática da pedagogia – ou, no caso do ensino superior, também da andragogia. Tomam por base apenas as experiências que tiveram como aluno. O referido autor cita, ainda, Aguiar (1999), segundo o qual os docentes do ensino superior em Direito são considerados, de um modo geral, “professores de emergência, geralmente juízes, promotores e advogados, que só ouviram falar em educação no dia em que foram convidados a lecionar”. (PUREZA, 2017, s/p.)

Dessa forma, os professores do curso de Direito desempenham a docência, no geral, como segunda fonte de renda, sendo a atividade docente exercida como forma de ampliar contatos profissionais e garantir *status* perante a sociedade. Portanto, acaba se tornando secundária a preocupação com o sistema de ensino adotado e suas práticas pedagógicas, pois o professor muitas vezes se limita a ensinar o direito da mesma forma como aprendeu, não tendo motivação para investir no desenvolvimento profissional docente, por não ser sua principal fonte de renda.

Nas instituições de ensino superior, sobretudo nas públicas, há um movimento de contratatação de professores em tempo integral para os diferentes cursos, com tempo de dedicação ao ensino, à pesquisa e à extensão, ou seja, há a presença de um docente-profissional, o que ocasiona a redução de espaços para os profissionais-docentes. Entretanto, o equilíbrio entre esses perfis é importante para os cursos, pois os profissionais que estão atuando na profissão permitem a interação com o mundo prático-profissional. (ALMEIDA; SOUZA;

CAMARGO, 2013).

Ainda, também, com relação à docência nos cursos de Direito, poder-se-ia mencionar como fator de preocupação a concepção de avaliação adotada no curso de Direito e, até mesmo, a que ocorre após a formação dos bacharéis.

Amorim; Queiroz (2009, p. 4612-4613) apontam uma perversão sofrida na avaliação da aprendizagem no ensino jurídico, citando a utilização da nota pelo professor como uma poderosa arma no processo avaliativo passível de ser utilizada contra os alunos e afirmam que “o professor não pode sucumbir e utilizar a avaliação como um instrumento de poder, subjugando seus alunos.”

Contraopondo-se a essa visão Vieira (2006 p. 26) afirma que: “Quanto aos princípios que orientam um programa de avaliação, encontramos a continuidade, a amplitude e a compatibilidade necessárias entre avaliação e os objetivos propostos”. E também, isso permitiria uma maior motivação por parte dos alunos quanto ao aprender o Direito.

Ainda sobre esse assunto, merecem destaque os apontamentos de Elliot; Fontanive; Klein (2013), trazendo algumas ideias para melhor capacitar os professores para a avaliação em sala de aula, como forma de implementação de uma política educacional para melhorar a qualidade na educação.

Sua implementação, no entanto, depende da ação dos professores dentro de suas salas de aula e do modo como eles conduzem a avaliação dos alunos. Os professores são conhecidos como o elemento-chave, que é responsável pela melhoria da avaliação em sala de aula e usa os resultados da avaliação para beneficiar o processo ensino-aprendizagem. (ELLIOT; FONTANIVE; KLEIN, 2003, p. 141)

É fato ainda que muitas vezes essas avaliações são utilizadas como formas punitivas pelos professores. Isso é resquício de métodos com os quais os professores foram avaliados ainda quando eram alunos, ou seja, há uma perpetuação da prática adotada no sistema avaliativo, o que revela uma falta de reformulação das práticas docentes. Segundo Luckesi (2005, p. 5),

[...] são três as principais razões para a manutenção de práticas tradicionais de avaliação: a psicológica, a histórica e a social. A razão psicológica (biográfica, pessoal) tem a ver com o fato de que os educadores e as educadoras foram educados assim. Repetem automaticamente, em sua prática educativa, o que aconteceu com eles. Em segundo lugar, existe a razão histórica, decorrente da própria história da educação. E, por último, vivemos num modelo de sociedade excludente e os exames expressam e reproduzem esse modelo de

sociedade.

Portanto, os alunos acabam sendo avaliados apenas ao final de cada período, com avaliações que exigem memorização, não sendo analisado o seu pensamento crítico e sua capacidade argumentativa diante de casos concretos. Não obstante, sabem os mesmos alunos que irão encontrar essas avaliações com ênfase na memorização ao se formarem, sendo que sua reprovação no Exame de Ordem irá implicar na impossibilidade de exercício da advocacia. Assim, é comum alunos passarem cinco anos de suas vidas no Curso de Direito para depois, por não lograrem êxito no Exame de Ordem, não poderem exercer a profissão. Esse sistema avaliativo é também adotado em provas de concursos públicos, com características também classificatórias, o que implica numa rivalidade constante entre os próprios colegas de curso.

Vale ressaltar que não cogitamos da possibilidade do fim das avaliações do Exame de Ordem, ENADE e de concursos públicos, até mesmo por apresentarem parâmetros para o melhoramento do ensino. Na realidade, o que se pretende é ampliar o conhecimento e a forma como ele é trabalhado, incentivando, também, a exposição de ideias e o pensamento crítico, podendo-se trabalhar, ainda, numa concepção interdisciplinar, as matérias jurídicas.

Toda essa sistemática do ensino jurídico exige um repensar das práticas pedagógicas nos cursos de Direito, devendo-se analisar aspectos de suma importância, como a possibilidade de se proporcionar um conhecimento docente para os professores, pois não basta a atuação como profissional do campo jurídico.

Quanto à formação docente, seria importante uma visão mais ampla por parte do professor, que muitas vezes, por ser um jurista qualificado, acaba por entender que apenas o conhecimento no campo específico do direito seria suficiente para ministrar suas aulas, havendo muitas vezes até certo preconceito quanto à necessidade de uma formação pedagógica. De acordo com Marcelo Garcia (1999, p. 26):

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

A formação de professores, numa perspectiva de desenvolvimento profissional,

defendida por Marcelo Garcia (1999), inclui experiências de aprendizagem, individuais ou em grupos, e tem relações com o desenvolvimento do ensino, do currículo, da profissionalidade docente.

Além disso, contemporaneamente, o diálogo entre as disciplinas é uma via proposta, capaz de propiciar uma nova reflexão no campo jurídico, gerando um aprendizado mais rico, que permitiria um pensamento crítico e futuros debates. De outro lado, na perspectiva unicamente unidisciplinar, dogmática e fragmentada do ensino jurídico, verifica-se um engessamento e conservadorismo, já que há resistência para a mudança de postura e quebra de paradigmas. Nesse ponto, convém trazer o pensamento de Felipe Adaid, em seu artigo “Da zetética no Ensino Jurídico Brasileiro: uma busca por uma educação crítica”, publicado na revista *online Jus* (2016):

A formação crítica do aluno é tão fundamental quanto sua formação profissional propriamente dita. As matérias referentes à atividade prática e técnica jurídica – *e.g.*: processo civil, direito penal, direito constitucional – devem ser propostas de forma o mais interdisciplinar possível. O aluno tem que ter a certeza de que as disciplinas estudadas por ele se relacionam entre si. Consequentemente, o direito também relaciona-se com as demais áreas do conhecimento.

Dessa forma, há uma necessidade de se repensar o ensino jurídico, seja através do sistema avaliativo adotado, ou mesmo na formação docente, o que permitiria novas práticas pedagógicas como meio de desenvolvimento pessoal e profissional do professor e dos alunos. Nesse ponto, a reformulação das práticas pedagógicas releva-se de suma importância, pois permitiria que o futuro professor quebrasse o paradigma de ensino no qual foi ensinado, propiciando um novo modelo de ensino para os atuais alunos, no qual teoria e prática dialoguem e produzam conhecimentos relacionados ao ensino e à docência.

Ao abandonar o conceito obsoleto que estabelece que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica dos professores, assumimos a crença de que ela ajuda a descobrir a teoria, ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e construí-la. Se necessário, deve-se remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos (IMBERNÓN, 2015, p. 81)

Por outro lado, não há responsabilidade apenas do renomado jurista que atua como professor. Isso porque o docente na área do Direito se subordina ao sistema educacional, à estrutura organizacional, ao Projeto Político Pedagógico, o que reflete na constituição de sua identidade como professor.

Como visto antes, muitas vezes prevalece, institucionalmente, o caráter capitalista, em que se visa, sobretudo, o lucro. Sendo assim, a preocupação com a qualidade da docência não é prioridade, mas sim com a quantidade de alunos e principalmente com a quantidade de pontos adquiridos em avaliações classificatórias.

Por esses motivos, o peso da aprovação dos alunos nos aludidos exames recai diretamente sobre o professor, que vê então na avaliação classificatória o meio ideal para se chegar a esse resultado.

Assim, predomina a cultura da competitividade dos alunos e professores, prevalecendo um individualismo exacerbado, não havendo um espaço colaborativo e reflexivo na ambiência universitária.

[...] a liberdade acadêmica, tem ficado cada vez mais encolhida, constituindo-se em entrave diante das exigências de empresas quanto ao interesse nos serviços prestados pelas universidades. A essência do trabalho docente, como mediador de processos de ensino-aprendizagem centrados no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, deve adequar-se para responder exigências exógenas: testes padronizados, avaliações diversas para ranqueamentos, dentre outros. Esse formato é marcado por processo que, tacitamente, retiram a autonomia do professor [...]. (MELO, 2018, p. 71)

A autora destaca a essência do trabalho docente, os processos de ensino-aprendizagem, visando ao desenvolvimento do aluno, de seu pensamento crítico e criativo, porém, alerta que o ensino, ao se voltar para exigências que são externas à formação do aluno, como é o caso dos exames, reduz o grau de autonomia do professor na condução do seu trabalho.

Como forma de mudança desse cenário, a formação pedagógica do professor poderia vir de forma mais preponderante em cursos em nível de mestrado e doutorado. Isso permitiria alterar o modelo tradicional de ensino jurídico, poderia proporcionar o conhecimento de novos pressupostos de formação e de novas práticas pedagógicas aos professores. Além do mais, poderia haver a alteração do modelo de exposição de aulas, em que o professor deixaria de ler apenas artigos de leis, passando para um modelo de aulas dialogadas e mais didáticas. Ainda, evitaria a figura do aluno passivo, como aquele que apenas recebe a informação, e com medo de eventual punição em alguma avaliação, acaba por ser um mero repetidor do que lhe foi ensinado.

Desse modo, quanto à responsabilidade das instituições, estas devem se atentar para um novo projeto político pedagógico, que propusesse aos professores a utilização de técnicas e dinâmicas metodológicas interativas, pois a sala de aula não pode ser apenas o modelo

tradicional de “decóreas” e recepção de informações, devendo também possibilitar o raciocínio e pensamento crítico por parte dos alunos. Porém, é inegável que isso exige formação.

4.3 O ensino jurídico e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Buscando a adequação do Curso de Direito à nova realidade, o Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC) revogou a Resolução nº 9 de setembro de 2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito - DCN, aprovando novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN de 2018, Resolução nº 5.

Segundo o Parecer CNE/CES nº 635/2018, a proposta de novas DCN vem atender à necessidade das demandas colocadas pelo momento histórico, relacionadas ao desenvolvimento da sociedade e da inserção do País no contexto global, como também visa atender às expectativas da comunidade acadêmica e dos setores que representam a atuação profissional. Destaca que as questões mais urgentes são: “o interesse social de egressos e da sociedade na perspectiva de empregos e de seus significados destinados à competitividade econômica, inclusão, acesso à renda, à produção de conhecimento e ao bem-estar da sociedade.” (CNE/MEC, 2018, p. 1)

Quanto às inovações das novas DCN, inicialmente, vale destacar a observação de Rodrigues (2018), que nos alerta sobre a complexidade da formação de bacharéis em Direito, o que envolve problemas de ordem epistemológica, social, política e econômica.

[...] a pretensão de corrigir o Ensino do Direito mediante a simples alteração da matriz curricular do curso é equivocada. A introdução, supressão ou alteração de componentes curriculares não é capaz, isoladamente, de solucionar problemas de percepção e de compreensão da realidade. Entretanto, a alteração ou substituição do currículo continua sendo vista, em muitas situações, como a solução para os problemas apresentados no âmbito da educação jurídica, ignorando, regra geral, as questões estruturais que impactam o processo educacional e que envolvem, entre outros, problemas de ordem epistemológica, cultural, social, política e econômica.” (RODRIGUES; CELLA; SILVA, 2018, p.16).

Quanto ao perfil do graduando, de acordo com artigo 3º da Resolução CNE/CES n. 5/2018, “o curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e

sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania”. Portanto, preocupa-se com uma formação humanística e não, apenas técnica-profissional, destacando a necessidade de desenvolvimento de postura reflexiva e crítica do aluno, essencial ao exercício do Direito.

Continuando, por essas novas DCN de 2018, as instituições de ensino superior em Direito deverão capacitar seus alunos às seguintes competências, além de outras: interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar.

Portanto, a Resolução enfatiza que é preciso desenvolver o espírito crítico do futuro bacharel, ou seja, ele deve saber interpretar e aplicar o ordenamento jurídico de forma justa e eficiente. Dessa forma, a atividade acadêmica deve desenvolver no futuro bacharel o aspecto argumentativo, crítico e investigativo, fundamental para manutenção do Direito contemporâneo.

Sobre esse pensamento crítico, é importante que o aluno ouça, pense e opine, havendo uma tendência de quebrar o sentido burocrático das aulas de Direito, adquirido desde sua iniciação como curso, em que prepondera uma perspectiva marcadamente positivista e legalista, conforme já tratamos. Assim, não basta o domínio do conhecimento jurídico, sendo importante também desenvolver o aspecto argumentativo por parte do aluno.

As novas DCN têm como objetivo desenvolver a cultura do diálogo e de uso de meios consensuais de solução de conflitos, além de outras tendências trazidas no seu art. 4º: compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; desenvolver a capacidade de utilizar as novas tecnologias da área do

conhecimento e apreender conceitos deontológico-profissionais, desenvolvendo perspectivas transversais sobre direitos humanos. Cabe destacar que há uma grande ênfase na interdisciplinaridade, que deve perpassar as perspectivas formativas previstas.

A respectiva Resolução nº 5 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, é referência para a elaboração do chamado Projeto Pedagógico de Curso (PPC) nas Instituições de Ensino Superior.

O curso de graduação em Direito deverá observar, em seu projeto pedagógico e em sua organização curricular, o art. 5º das DCN, que estabelece o seguinte:

O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC.

§ 1º. As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º. O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º. Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em

determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

A Resolução do CNE, que institui as novas DCN, estabelece novos paradigmas curriculares para os cursos jurídicos, com o objetivo de modernizar seu conteúdo, através de novas tecnologias, além de privilegiar a interdisciplinariedade, mediante metodologias ativas e dinâmicas.

Desse modo, o modelo de ensino tradicional deve ser substituído por esse novo modelo da era digital, tendo em vista que as inovações tecnológicas têm gerado significativos impactos na atuação de escritórios de advocacia e até mesmo no acompanhamento formal de processos. Assim, essas transformações exigem dos cursos jurídicos a adequação dos currículos a essas novas demandas, sendo preciso reformular a formação do bacharel para que se reinvente o advogado do futuro.

Além desse aspecto tecnológico, outra inserção importante trazida pela Resolução é a disciplina de Conciliação, Mediação e Arbitragem, matéria que se torna obrigatória a partir de 2019. O objetivo é diminuir a cultura jurídica da Judicialização dos conflitos, privilegiando a ideia da alternativa extrajudicial para a sua solução consensual. Outras duas disciplinas passarão a fazer parte da formação técnico-jurídica dos novos bacharéis: Teoria Geral do Direito e Direito Previdenciário.

No entanto, a Resolução tornou facultativa para as IES a inserção, nos respectivos projetos pedagógicos do curso de Direito (PPC), a inclusão das seguintes disciplinas: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. Sendo assim, conteúdos importantes serão agora optativos, sendo algo a ser refletido pela coordenação do curso, pelo Núcleo Docente Estruturante¹² e pelo coletivo dos professores do curso.

Já quanto ao Núcleo de Práticas Jurídicas, este continua obrigatório para todas as IES (art. 6º, § 1º, Resolução nº 5 do CNE), sendo responsável pelas atividades práticas realizadas, seja na própria IES ou também em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas,

¹² O Núcleo Docente Estruturante (NDE) de um curso de graduação constitui-se de grupo de docentes, com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso.

nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais, e em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas.

Quanto à carga horária dos cursos de graduação em Direito, estes terão carga horária referencial de 3.700 h (art. 12 da Resolução CNE/CES n.5, de 17/12/2018). Dessa carga horária, 20% serão destinados às atividades complementares e de prática jurídica (art. 13 da Resolução CNE/CES n.5, de 17/12/2018), sendo a distribuição desse percentual definido no PPC.

Sobre o trabalho de curso, uma mudança importante foi a do “Trabalho de Conclusão de Curso” para “Trabalho de Curso”, de modo que ele poderá ser inserido em qualquer semestre, sendo que a modalidade do TC passa a ser livre. Ou seja, ao invés da monografia, a instituição poderá incentivar outros tipos de trabalhos. Ainda, de acordo com a nova resolução prevista pelo Parecer CNE/CES n.º 635/2018, não há obrigatoriedade de que ele seja desenvolvido individualmente, podendo ser realizado por meio de um estudo colaborativo.

Por fim, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir de 19 de dezembro de 2018, data da publicação da Resolução n.5 (art. 14 da Resolução n. 5/2018 do CNE).

Pode-se concluir que as DCN sofreram grandes alterações, sobretudo em razão da mudança do cenário profissional, com a inserção de novas tecnologias que poderão impactar na forma da prestação do serviço. Essas novas tecnologias devem ser utilizadas para otimizar o trabalho, o que vem sendo empregado diante do contexto atual, marcado pela pandemia da COVID-19, o que também irá gerar reflexos por muitos anos. Assim, os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito devem garantir ao graduando um processo de aprendizagem capaz de enfrentar os problemas e desafios impostos pela inovação pela qual o mundo passa.

Vale ressaltar que a elaboração do Exame de Ordem e, possivelmente, os demais exames e concursos públicos levarão em conta as diretrizes da nova resolução. Isso significa que os próximos exames levarão em conta disciplinas anteriormente ignoradas, a exemplo de Direito Previdenciário.

4.4 Projeto Pedagógico do Curso de Direito da IES

O Projeto Pedagógico do Curso de Direito da IES - PPC, quando solicitado por nós (2020) estava em processo de atualização, considerando a necessidade de adequar a proposta

anterior, a de 2014, às novas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2018, às avaliações internas e externas do curso, às mudanças institucionais, às alterações da carga horária dos componentes não presenciais. A atualização, segundo o documento, é fruto de um trabalho coletivo, do qual participaram docentes e discentes e, sobretudo, os membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado. Foi elaborado em consonância com as DCN/2018, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Como elementos de análise, priorizamos os pressupostos, o perfil de profissional que se quer formar, as alterações nas disciplinas a serem ofertadas, as metodologias de ensino, o estágio supervisionado, o trabalho de conclusão do curso (TCC).

Visando a uma formação humanística, o PPC tem como princípios: a prática democrática, o diálogo, a diversidade, a pluralidade, a visão inter e multidisciplinar, compromisso social para a aplicação contextualizada dos conhecimentos jurídicos, a garantia do exercício do Direito, enquanto prática social ética, a flexibilização metodológica e de espaços de aprendizagem, a relação teoria e prática, a indissolubilidade do ensino com a pesquisa e a ação comunitária.

O referido PPC (2020, p. 50) menciona, quanto ao perfil do egresso,

[...] compromisso pedagógico de formar profissionais comprometidos com o Estado Democrático de Direito, com sólida formação geral, humanista e axiológica que lhes garanta o domínio de conceitos e terminologia jurídica e os torne capazes de analisar, interpretar e valorizar os fenômenos jurídicos e sociais. Enfatiza uma postura reflexiva e crítica para que o acadêmico compreenda a historicidade do Estado de Direito no contexto democrático, redesenhando o Direito como pressuposto de valorização da pessoa humana.

O perfil descrito no PPC traduz o que está proposto nas DCN/2018, sem fazer referências ao tipo de aprendizagem, que as DCN propõem que seja autônoma e dinâmica.

E continua, estipulando que seu objetivo é “a formação de profissionais que tenham uma postura crítica e reflexiva, com capacidade de análise e domínio dos conhecimentos jurídicos de forma que sejam capazes de desempenhar as atividades pertinentes à sua formação de maneira socialmente responsável e fundamentada nos princípios da ética.” (PPC, 2020, p. 54)

Sobre o desenvolvimento do aspecto argumentativo e espírito crítico, o PPC (2020, p. 49) prevê que é objetivo específico do curso “formar um profissional que domine a argumentação oral e escrita, além dos termos inerentes à dogmática jurídica, sem perder a capacidade hermenêutica para o encontro de soluções judiciais, negociadas ou por meio de políticas públicas próprias para os desafios encontrados no dia a dia da carreira.”

O curso está organizado de acordo com as três perspectivas formativas previstas nas DCN/2018, mantendo a denominação “eixos”. No primeiro eixo, o de “formação geral”, estão previstos conteúdos e atividades que estabelecem relações do Direito com outras áreas do saber, contemplando as áreas previstas nas DCN/2018, Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; e acrescentando outras, como Leitura e Produção de Textos Acadêmicos, Cidadania: Heterogeneidade e Diversidade.

No eixo de “formação técnico-jurídica”, estão conteúdos e atividades que visam garantir o domínio do Direito como ciências, incluindo as áreas jurídicas dogmáticas, o Direito como garantia de Direitos Fundamentais do cidadão e o Direito na sua função preventiva. Inclui todas as áreas previstas nas DCN neste eixo: Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Formas Consensuais de Solução de Conflitos; além de outras como Direito do Consumidor, Direitos Humanos, Direitos de Família.

O terceiro eixo, “formação prático-profissional”, contém conhecimentos e atividades que integram a teoria com a prática, de modo que o aluno seja capaz de analisar, avaliar, interpretar as situações da vida social, privada e pública, no contexto jurídico. Inclui o Estágio Curricular Supervisionado, o Trabalho de Conclusão de Curso e Estudos Integrados. Segundo o documento, a disciplina Estudos Integrados requer do aluno o conhecimento prévio dos conteúdos trabalhados nos semestres anteriores e as atividades incluem seminários, estudo de casos e o método de resolução de problemas (*PBL – Problem Based Learning*), além de outras metodologias participativas, como sala de aula invertida.

Já quanto às novas disciplinas obrigatórias trazidas pelas DCN/2018, Conciliação, Mediação e Arbitragem, Teoria Geral do Direito e Direito Previdenciário, apesar de haver um trabalho de mediação e tentativa de conciliação inicial dos conflitos no Núcleo de Práticas Jurídicas, essa temática ainda não foi objeto de matéria autônoma a constar do rol de disciplinas do curso.

Também quanto ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), denominado apenas de “Trabalho de Curso” pelas novas DCN, ainda não houve modificação no respectivo PPC, valendo observar que agora sua modalidade passa a ser livre (não é obrigatória a monografia), além de ele poder ser inserido em qualquer semestre (e não necessariamente nos últimos semestres do curso).

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso de Direito da IES em estudo, verifica-se que

foi dada importância ao aspecto tecnológico, viés de suma importância, conforme as novas DCN de 2018. A exemplo disso, é disponibilizado ao aluno o suporte tecnológico de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), desenvolvido pela própria IES. Esse ambiente oferece várias ferramentas para os diversos perfis de usuários e possibilita atividades de aprendizagem, a interação professor-aluno e o monitoramento acadêmico. No ambiente “sala de aula virtual”, que além de incluir roteiro de estudo, permite ao aluno acompanhar o curso e tirar dúvidas diretamente com o professor da disciplina. Estão disponíveis neste ambiente: Plano de Ensino, Agenda, Diário de Bordo, Disco Virtual, Fórum, FAQ, Orientações de Estudos, Avaliações On-Line, Vídeos, Imagens e Sons.

Ainda quanto ao aspecto tecnológico, é objetivo específico “formar um profissional apto a trabalhar em equipe, a interpretar dados e lidar com os recursos tecnológicos necessários para a operacionalização dos diversos processos envolvidos nas várias carreiras que o Direito proporciona”.

Quanto aos aspectos pedagógicos, no PPC (2020, p.30) se afirma que as metodologias de ensino na IES pesquisada pautam-se em pressupostos humanistas, considerando que os processos de ensino e aprendizagem ocorrem:

[...] por meio da relação entre sujeitos concretos, aluno-professor, que compartilham práticas sociais de sua cultura, que contribuem com suas subjetividades, compartilham significados e registros de sentidos que dão ao mundo, que promovem reflexão e crítica da realidade por meio dos conhecimentos transmitidos e produzidos para o enfrentamento das práticas sociais dissonantes do princípio da universalização dos direitos.

Percebemos neste pressuposto a importância das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem no qual sujeitos, situados historicamente, compartilham significados, conhecimentos e práticas.

No que respeita às práticas pedagógicas dos professores, adota-se a orientação geral para a IES, ficando explícita, no PPC, a orientação para que elas tenham foco na aprendizagem, portanto na participação ativa do aluno, quando se propõe que o trabalho pedagógico deva propiciar ao aluno:

- a busca contínua do conhecimento, sua aplicação com criatividade em novas situações, produção de novos conhecimentos e tecnologias a partir do domínio de modelos, técnicas e informações;
- o foco na aprendizagem, adequando as atividades de ensino para esse fim;

- o desenvolvimento da capacidade de problematizar através da investigação, questionamento, reflexão e síntese do problema;
- a mobilização para a construção, elaboração e síntese do conhecimento;
- o desenvolvimento e a demonstração das competências e habilidades adquiridas ao longo do curso. (PPC, 2020, p.)

Há a defesa de Metodologias Ativas, considerando que, diante da disponibilidade de uma imensa quantidade de informações, não cabe ao professor ser o expositor de conteúdos, e ao aluno ser o receptor. Essa tendência de enfatizar as metodologias ativas é também observada nas DCN/2018 do curso de Direito (Art. 2º, inciso VI). Assim, o papel do professor é o de orientador dos estudos e o do aluno de protagonista de sua aprendizagem. São sugeridas as seguintes estratégias: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em experiências, aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em times, instrução entre pares, brainstorming, debate, estudo de caso, trabalho de investigação e pesquisa e seminários.

Sobre o sistema de avaliação descrito no referido PPC (2020, p. 148), verifica-se preocupação com a formação e o desenvolvimento dos alunos e até dos egressos, de modo que o relato das “dificuldades e facilidades encontradas, empregabilidade, adaptação e crescimento profissional contribuem também para a avaliação do Projeto Pedagógico do curso e por isso a manutenção do vínculo do egresso com a Universidade é de fundamental importância, e a intenção é fazer anualmente uma pesquisa com os ex-alunos com o objetivo de colher informações que possam vir a contribuir com o curso”. A IES possui uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), que envolve todos os segmentos acadêmicos e administrativos da IES, que ora são avaliados, ora são avaliados. Além disso estão presentes processos de autoavaliação.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, parte-se do princípio de que a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades é um processo, “Portanto, a avaliação deve ser processual, cumulativa, diagnóstica e formativa, com o intuito de se chegar à avaliação somativa, devendo permitir e orientar a recuperação da aprendizagem” (PPC, 2020, p. 144). Cabe aos professores definirem os instrumentos de avaliação e organizá-las de forma coerente com os princípios da aprendizagem proposta, de acordo com as normas estabelecidas institucionalmente

São objetivos da avaliação:

- gerar informações que permitam certificar se o aluno está alcançando os resultados esperados;

- verificar se as metodologias estão adequadas para garantir os objetivos da proposta pedagógica;
- subsidiar a definição de atividades para correção das deficiências de aprendizagem;
- orientar e auxiliar na definição e redefinição de estratégias de ensino e de aprendizagem;
- permitir levantar informações quantitativas e qualitativas sobre desempenho de discentes e docentes. (PPC, 2020, p. 145)

Consideramos que esses objetivos são coerentes com os princípios que orientam a avaliação: ser diagnóstica, formativa e cumulativa.

Por fim, de suma importância e peça chave do curso é o professor, sendo que no PCC está previsto um Programa de Formação e Desenvolvimento Docente – PDD (criado na Universidade, a partir de 2016, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação), que visa o aprimoramento da docência em relação às questões da prática pedagógica, à inclusão das dimensões éticas e humanísticas e a promoção da integração e interdisciplinaridade na formação dos estudantes.

Por conseguinte, segundo o referido PPC (2020, p. 182), “investir na formação continuada de professores é, pois, essencial para que haja transformações nas instituições de ensino superior. O processo formativo permanente dos professores inclui, não só a formação inicial, mas a sua continuidade ao longo da vida do profissional do docente, uma vez que esse processo não tem um fim em si mesmo, mas é um meio para a construção de uma educação de qualidade.”

São objetivos do Programa de Formação e Desenvolvimento Docente, conforme o referido PPC (2020, p. 182), “promover espaços de reflexão sobre as práticas e os saberes docentes no ensino superior; identificar estratégias que contribuam para o aprimoramento dos processos avaliativos na Universidade de Uberaba; discutir os fundamentos teóricos, metodologias e técnicas de elaboração e aplicação de atividades avaliativas; utilizar metodologias que garantam a participação ativa do aluno na construção do conhecimento e na integração entre os conteúdos; aprimorar o domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas à sua área de atuação e aplicá-las no processo de ensino-aprendizagem, como forma de dinamizar a sua prática; possibilitar o desenvolvimento de atitudes e valores orientados para a cidadania ativa e o respeito aos direitos humanos; oportunizar o desenvolvimento de habilidades e atitudes, voltadas para a sua área de atuação, considerando os estudantes nos aspectos cognitivo e afetivo-emocional.”

Podemos constatar que no documento há uma preocupação com a formação continuada

dos professores, buscando adequar o ensino atual aos valores e direitos humanos, além da preocupação com o uso de tecnologias para facilitar o ensino, o que é referencial das novas DCN.

Concluindo essa seção, podemos afirmar que o ensino jurídico, no que se refere às orientações legais em nível nacional e em nível institucional está num momento de mudanças, considerando que as DCN são recentes (2018) e as IES estão num período de reformulação de seus PPC. Há uma proposta de formação profissional mais comprometida com o desenvolvimento humano e social, considerando as demandas que se colocam em vários campos, que não faziam parte do contexto histórico, social, cultural de outros tempos. Há a proposta de um ensino-aprendizagem menos fragmentado, com a ênfase na interdisciplinaridade e no aproveitamento das tecnologias digitais e de metodologias de ensino nas quais os alunos sejam os protagonistas.

5. PERFIL DO ALUNO PARTICIPANTE E AS SUAS REPRESENTAÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS: ANÁLISE DE DADOS

Com o objetivo de coletar dados para analisar as práticas pedagógicas dos professores do curso de Direito da IES pesquisada, foi aplicado um questionário a quarenta e cinco alunos, sendo quarenta alunos do 9º período e cinco alunos do 10º período, matutino e noturno, utilizando a plataforma Google Forms, cujos resultados são apresentados e analisados nesta seção.

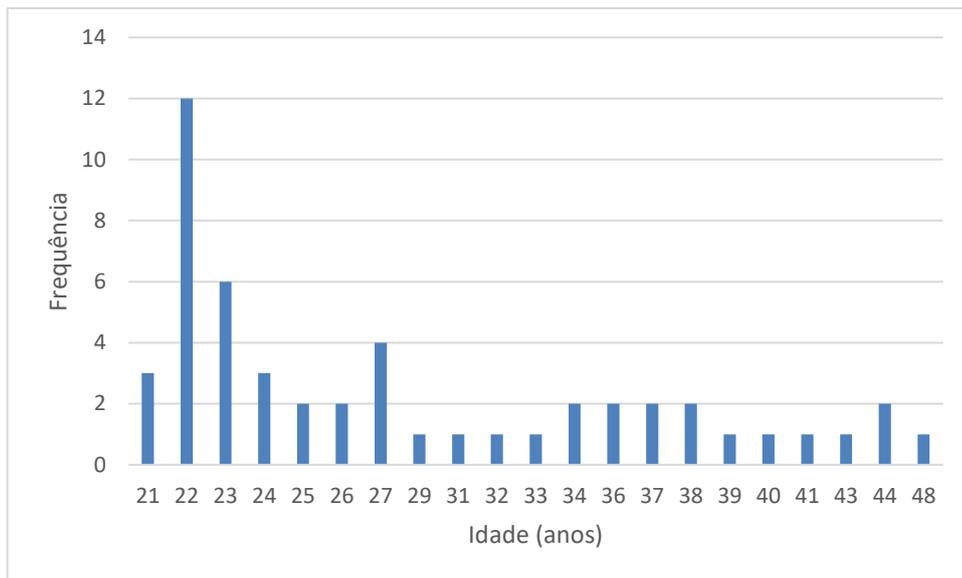
A análise ocorreu a partir das seções estabelecidas *a priori* no questionário, ou seja, a elaboração do questionário definiu as categorias de análise, que são: o perfil dos participantes, incluindo a sua participação nas atividades de ensino-aprendizagem; as práticas pedagógicas dos professores – o planejamento das aulas, os procedimentos didáticos, a avaliação da aprendizagem e a relação professor-aluno. A análise dessa última parte contou com o apoio do software EVOC, para a identificação do núcleo central e do sistema periférico das representações de cada uma das práticas pedagógicas pesquisadas.

5.1 O perfil dos participantes

Com relação à faixa etária dos participantes (Gráfico 01), constatamos que elas variam

de 21 a 48 anos, sendo que a maioria dos alunos (49%) tem entre 22 e 24 anos, a moda ¹³das idades corresponde a 22 anos e a média é igual a 28,6 anos. Isso mostra que a metade do grupo pesquisado não interrompeu os estudos ou não teve reprovações em sua vida escolar. Esses dados são próximos dos registrados no Relatório Síntese de Área - Direito – Enade/2018, no qual 47% dos concluintes, que participaram do Exame, têm até 24 anos, e, entre 25 e 29 anos, 21,2%.

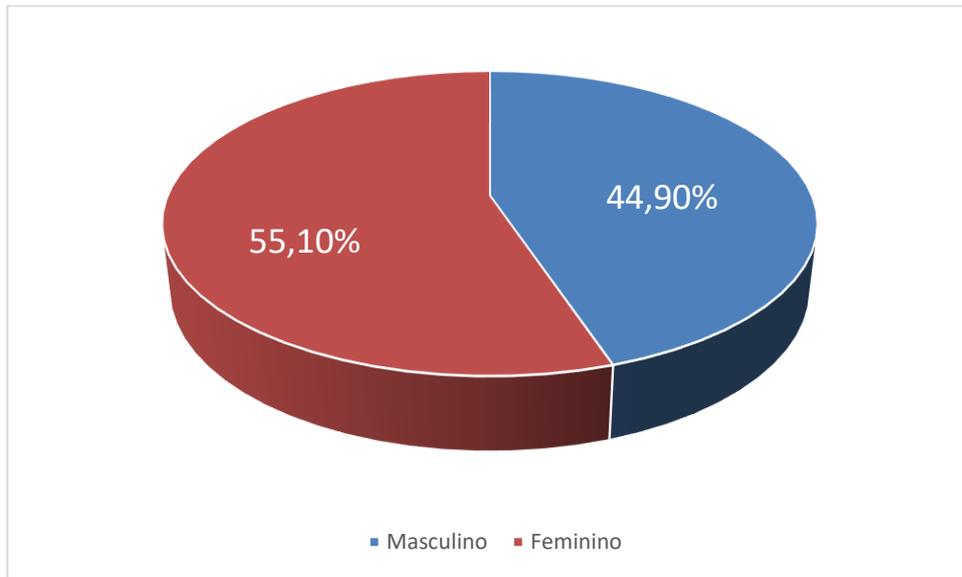
Gráfico 01 - Idade dos participantes



Fonte: Participantes da pesquisa

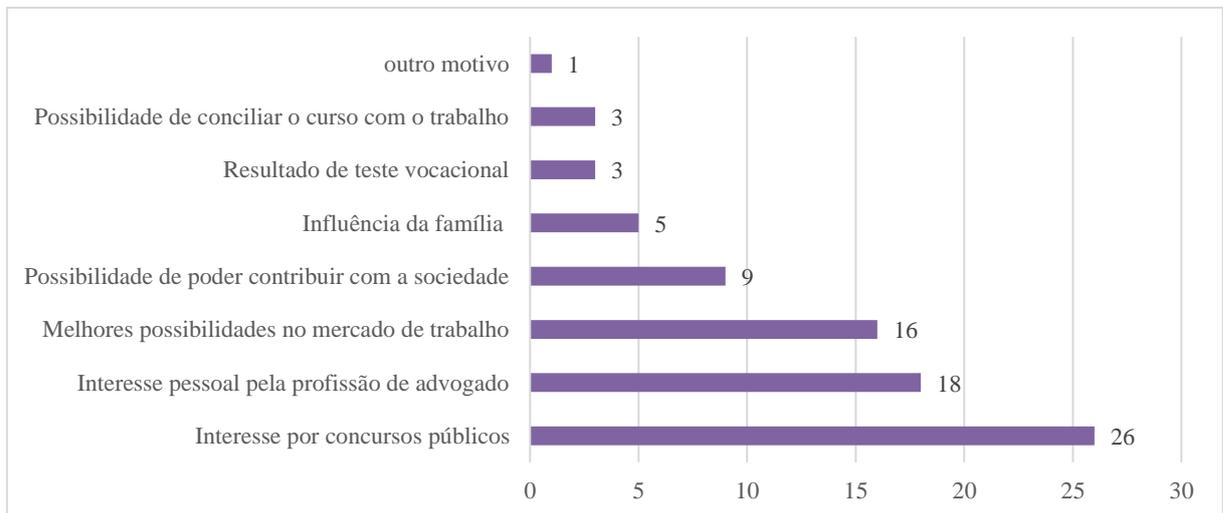
No que diz respeito ao sexo (Gráfico 02), prepondera o feminino (55%), porém esse número é um pouco inferior ao do Relatório do Enade/2018, que indica 58% de mulheres.

¹³ Moda é o valor mais frequente.

Gráfico 02 - Sexo dos participantes

Fonte: Participantes da pesquisa

Questionados sobre o principal motivo que os levou a escolher o curso, o “interesse por concursos públicos” é que obteve o maior número de respostas, 26 (53,1%), seguido por “interesse pessoal na profissão de advogado”, 18 (36,7%), como se pode ver no Gráfico 03.

Gráfico 03 - Principal motivo de escolha

Fonte: Participantes da pesquisa

Sobre o que esperam em primeiro lugar de um curso universitário (Gráfico 04), 43 dos participantes, ou seja, quase a totalidade (87,8%), assinalou “formação acadêmico-profissional para o trabalho”. Esse é um dado marcante que precisa ser considerado, pois é a expectativa dos alunos.

Gráfico 04 – Expectativas em relação ao curso universitário



Fonte: Participantes da pesquisa

Os resultados em relação ao principal motivo de escolha pelo curso e as expectativas em relação a ele deixam claro que o estudante do curso de Direito quer uma formação para o trabalho, inclusive e, principalmente, para as carreiras públicas, em cujo espaço se incluem os concursos. Ainda que exista um mercado paralelo de cursos preparatórios para concursos, a expectativa do estudante de Direito na graduação em relação a eles pode trazer para os cursos alguns problemas e contradições quanto ao que está proposto nas DCN e, no caso desta pesquisa, no PPC da IES em estudo, podendo se constituir em obstáculo a mudanças.

Santos (2014), em sua tese de doutorado, discute os concursos públicos no campo jurídico-acadêmico e afirma que, enquanto as DCN propõem uma formação jurídica humanística, interdisciplinar, mais coerente com os desafios dos tempos atuais, que valoriza a pesquisa, a extensão, os concursos públicos avaliam “o direito posto em forma de legislação positiva, decisões judiciais e doutrinas majoritárias. Ou seja, os concursos públicos reforçam e reproduzem, de forma preponderantemente acrítica e descontextualizada, como foi afirmado pelos interessados, o conhecimento jurídico que o campo jurídico-acadêmico entende como em crise.” (p. 300).

Há que se considerar, segundo ela, que se está diante de uma encruzilhada, quando se pensa que

[...] se a aprovação em concursos públicos e/ou no Exame de Ordem são requisitos obrigatórios para o ingresso no campo jurídico-profissional, e uma das funções da educação superior em geral, e da jurídica, inclusive, é formar pessoas aptas para o ingresso no mercado de trabalho, os cursos de Direito e o campo jurídico-acadêmico em geral, não podem mais, simplesmente ignorar o fenômeno, e deixar seus alunos à mercê do mercado de concursos públicos. (SANTOS, 2014, p. 301)

Aos cursos de Direito está posto um desafio, interferir para que os concursos públicos e os exames, como o da OAB, apoiem-se em outros pressupostos, de modo a mais bem avaliar os profissionais que vão ocupar cargos públicos e os que vão operar o Direito na sociedade, ou se render aos ditames dessas avaliações.

Embora estivessemos interessados nas percepções dos alunos em relação às práticas pedagógicas de seus professores, incluímos no questionário uma questão que diz respeito ao envolvimento dos alunos no processo ensino-aprendizagem, que também, compõe o seu perfil como estudante. Compreendemos que a atividade didática envolve o aluno, o professor e o conteúdo, num dado contexto histórico e social. Utilizamos uma escala Likert de três pontos e os resultados estão nas Tabela 01 e 02.

Tabela 01 – Atividades realizadas pelo aluno

ATIVIDADES	NUNCA		ALGUMAS VEZES		FREQUENTEMENTE	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Assiste filmes/vídeos relacionados aos conteúdos vistos em aula	6	12,2	31	63,3	12	24,5
2. Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	4	8,2	37	75,5	8	16,3
3. Faz pesquisa em livros, artigos e periódicos sobre os temas estudados	5	10,2	29	59,2	15	30,6
4. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações	17	34,7	19	38,8	13	26,5
5. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	2	4,1	20	40,8	27	55,1

Fonte: Participantes da pesquisa

Pela análise dos dados coletados quanto às atividades realizadas pelo aluno, verificamos que a maioria das respostas foi no sentido de “algumas vezes”, ou seja, parcela significativa dos alunos não realiza frequentemente atividades que poderiam ampliar, aprimorar e consolidar as aprendizagens. A pesquisa na internet é o que os participantes mais fazem frequentemente. Chama a atenção que 75,5%, “algumas vezes”, leem de novo em casa o conteúdo das aulas, e 8,2% “nunca” lê. Esse é um dado intrigante, que remete a várias hipóteses e merece ser investigado. Seria: a suficiência das aulas; o pouco tempo de estudo dos alunos; o desinteresse pelas disciplinas; a falta de hábito de estudos? O Relatório do Enade/2018 indica que 7,5% dos

alunos do curso de Direito respondentes ao questionário apenas assistem aulas, 43,9% estudam fora das aulas de 1 a 3 horas semanais, e 28% de 4 a 7h, ou seja, 79% estudam até 7h por semana.

Tabela 02 – Participação e envolvimento do aluno em sala de aula

ATIVIDADES	NUNCA		ALGUMAS VEZES		FREQUENTEMENTE	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
6. Acompanha a matéria exposta pelo professor	1	2	9	18,4	39	79,6
7. Copia a matéria apresentada	4	8,2	7	14,3	38	77,6
8. Faz perguntas e participa da aula	10	20,4	24	49	15	30,6
9. Fica perdido durante a explicação do professor	13	26,5	32	65,3	4	8,2
10. Discute a avaliação realizada pelo professor	11	22,4	27	55,1	11	22,4
11. Realiza as atividades que o professor propõe	1	2	4	8,2	44	89,8

Fonte: Participantes da pesquisa

Pela análise dos dados coletados quanto à participação e envolvimento do aluno em sala de aula, verificamos que a maioria dos alunos “frequentemente” acompanha e copia a matéria exposta pelo professor, 79,6% e 77,6%, respectivamente, além de realizarem as atividades propostas por este. Além disso, 65,3% “ficam perdidos durante a explicação do professor”. Esses resultados permitem-nos afirmar que predominam aspectos de posturas passivas.

Diante da análise das duas tabelas, é possível concluir, quanto ao sistema avaliativo, que a maioria dos alunos apenas “algumas vezes” discute a avaliação realizada pelo professor, e que também a maioria “nunca” ou “apenas algumas vezes” refaz questões que erra em exercícios e avaliações. Nesse ponto, vale observar que essa postura dos alunos vai em contradição ao principal motivo apontado para a escolha do curso, ou seja, “interesse por concursos públicos”, já que muitas provas são embasadas em questões de concursos públicos já realizados.

Por fim, também é possível constatar, pela análise das duas tabelas, que a maioria dos alunos “frequentemente” participa durante as aulas expositivas, mas somente “algumas vezes” procura expandir o conteúdo ministrado em sala de aula, seja pela leitura de outros artigos ou conteúdos relacionados ao tema.

5.2 Práticas pedagógicas dos professores

Com relação à atuação da maioria dos professores, foi apresentada uma questão com algumas afirmações, para as quais o participante deveria assinalar “Nunca”, “Algumas vezes” ou “Frequentemente” (Tabela 03).

Tabela 03 – Atuação da maioria dos docentes

Atuação	NUNCA		ALGUMAS VEZES		FREQUENTEMENTE	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
1. Incentivam os alunos a melhorar	2	4,2	22	45,8	24	50,0
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	2	4,2	18	37,5	28	58,3
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.	2	4,2	20	41,7	26	54,2
4. Relacionam-se bem com os alunos	2	4,2	22	45,8	24	50
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	6	12,8	20	42,6	21	44,7
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	3	6,3	26	54,2	19	39,6
7. Organizam bem a apresentação das matérias	4	8,5	32	68,1	11	23,4
8. Realizam uma avaliação justa	2	4,2	37	78,7	8	17,0
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	14	29,2	29	60,4	5	10,4
10. Organizam visitas técnicas, projetos, jogos ou outras atividades	28	58,3	19	39,6	1	2,1
11. Corrigem os exercícios que recomendam	4	8,3	23	47,9	21	43,8
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	17	35,4	25	52,1	6	12,5
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos	9	18,8	31	64,6	8	16,7
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam	-	-	21	43,8	27	56,3
15. Conduzem as aulas de forma a evitar que fiquem monótonas e cansativas	14	29,2	29	60,4	5	10,4

Fonte: Participantes da pesquisa

Observando a tabela, na categoria “Frequentemente”, metade ou mais de metade dos professores estão disponíveis para responder dúvidas (58,3%), demonstram ter domínio da matéria (56,6%), dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas (54,2%), relacionam-se bem com os alunos (50%), incentivam os alunos a melhorar (50%). O conhecimento específico é um dos componentes necessários à docência (SHULMAN, 1986; MIZUKAMI, 2004; TARDIF, 2002, MELO, 2018) e sempre foi muito valorizado no ensino

jurídico, porém as respostas, também, apontam para práticas importantes que dizem respeito ao bom relacionamento com os alunos, o que inclui o incentivo, a disponibilidade para atender ao aluno, para oportunizar a sua participação.

A alternativa “Algumas vezes” tem percentuais de respostas superiores às das demais em 9 das 15 afirmações. Chamam a atenção nesta categoria as afirmações: “Realizam uma avaliação justa” que teve 78,7% de respostas; “Organizam bem a apresentação das matérias”, 68,1%; “Procuram saber sobre os interesses dos alunos”, 64,6%; “Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias”, 60,4%.

Na alternativa “Nunca”, destacam-se com maior percentual as afirmações que se referem aos modos de conduzir as aulas: “Organizam visitas técnicas, projetos, jogos ou outras atividades” teve 28 (58,3%) de respostas; “Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades”, 17 respostas (35,4%); “Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias”, 14 respostas (29,2%); “Conduzem as aulas de forma a evitar que fiquem monótonas e cansativas”, 14 respostas (29,2%). Esses resultados apontam para a pouca diversidade de estratégias, o que pode conduzir a aulas monótonas e cansativas.

Essas respostas em seu conjunto indicam aspectos que deixam a desejar em relação aos aspectos didático-pedagógico, o que pode sugerir necessidades formativas desse grupo de professores.

Portanto, numa primeira análise dos dados da pesquisa, pode-se concluir, de uma forma geral, que os alunos possuem uma boa relação com os professores, havendo respeito e companheirismo, reconhecendo que os professores buscam atender as solicitações e se mostram atentos quanto às dúvidas e dificuldades dos alunos. Por outro lado, pode-se concluir também que os alunos, em sua maioria, apresentaram críticas aos aspectos didático-pedagógicos do ensino, especificamente quanto às aulas monótonas.

5.3 As práticas pedagógicas sob o olhar dos alunos – análise das evocações

A terceira parte do questionário referia-se à Técnica de Associação Livre de Palavras – TALP, envolvendo aspectos das práticas pedagógicas. Os termos indutores foram: “planejamento de aula e a escolha dos conteúdos feita pelo professor”, “os procedimentos didáticos – o tipo de aula dos professores do meu curso”, “sistema de avaliação da aprendizagem no meu curso”, “a relação professor/aluno no meu curso”. Para cada termo indutor, o participante deveria escrever as três palavras que primeiro lhe viessem à mente, ao lê-los, marcando, em seguida a mais importante e justificando a sua escolha.

Essas palavras foram listadas em uma tabela, de acordo com a ordem de evocação, como também as justificativas apresentadas para a mais importante (Apêndice C). Em seguida, foi realizado o “tratamento das palavras” (Apêndices D). Para isso, todas as palavras evocadas foram lançadas em uma tabela, em ordem alfabética. O tratamento consiste em fazer substituições de palavras por outras que lhe são próximas e que constavam da listagem. Por exemplo: “prática” por “prático”, “experiência” por “experiências”, “aprendizado” por “aprendizagem”. Fizemos, também, algumas substituições de palavras, sem alterar o sentido de quem evocou. Para isso, voltamos ao grupo de palavras citadas pelo participante e para as justificativas dadas por ele. Por exemplo: a palavra “atenção” foi substituída por “dedicação”, após ler a explicação dada pelo respondente; “acontecer”, que parecia estranha ao contexto, tinha o sentido de “se acontecer”, porque muitos professores não fazem planejamento foi a justificativa, assim ela foi substituída por “falta”, uma palavra que constava da lista.

Após esse tratamento, as palavras evocadas foram lançadas em uma planilha de Excel, por participante e na ordem de evocação feita por ele e com a marcação da mais importante. Esse arquivo foi submetido ao *software* EVOC, para a geração do quadro de quatro casas, que nos fornece as palavras do possível núcleo central e o sistema periférico das representações sociais. Apresentamos a seguir a análise das evocações de cada uma das dimensões das práticas pedagógicas pesquisadas, a partir dos resultados do processamento pelo EVOC.

Os participantes eram em número de 48, mas como 3 deles não evocaram as três palavras, eles foram eliminados dessa análise. Portanto, trabalhamos com as respostas de 45 deles.

5.3.1 Análise das representações sobre o planejamento de aula e a escolha dos conteúdos de ensino realizados pelos professores

O primeiro termo indutor foi “planejamento de aula e a escolha dos conteúdos feita pelo professor”. Conforme já explicamos, o quadro de quatro casas é gerado a partir da frequência das palavras e da ordem média de evocação - OME de cada uma delas. Trata-se de uma média aritmética ponderada, em que os pesos são as posições, no nosso caso, de 1 a 3. Assim, se uma palavra foi evocada 30 vezes na primeira posição, na segunda, 20 vezes, e, na terceira posição, 10 vezes, a OME será dada por: $\frac{30x1+20x2+10x3}{60} = 1,6666 \dots$.

Alguns parâmetros são calculados pelo pesquisador: a frequência mínima e a frequência intermediária. A média geral de classificação é dada pelo sistema – *rang moyen*. Como

trabalhamos com três palavras, o *rang moyen* considerado foi igual a 2,000. A frequência mínima é calculada em função do número total de palavras evocadas e o número de palavras evocadas que são diferentes. No caso desta primeira evocação, temos:

Número total de palavras diferentes: 38

Número total de palavras evocadas: 135

Assim, a frequência mínima será igual a $135 : 38 = 3,55$ arredondado para 4,00.

A frequência intermediária é calculada a partir da tabela de frequências, dada pelo sistema (Tabela 04).

Tabela 04: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

Frequência	Número de palavras	Frequências acumuladas			
		Diretas		Inversas	
		N	%	N	%
1	13	13	9,6	135	100
2	4	21	15,6	122	90,4
3	8	45	33,3	114	84,4
4	4	61	45,2	90	66,7
5	2	71	52,6	74	54,8
6	1	77	57,0	64	47,4
8	3	101	74,8	58	43,0
9	1	110	81,5	34	25,2
10	1	120	88,9	25	18,5
15	1	135	100,0	15	11,1

Fonte: EVOC

Para obtermos a frequência intermediária, dividimos a soma da primeira coluna, a partir da frequência mediana¹⁴ (5), pela soma dos valores correspondentes da segunda coluna:

$$5+6+8+9+10+15=53$$

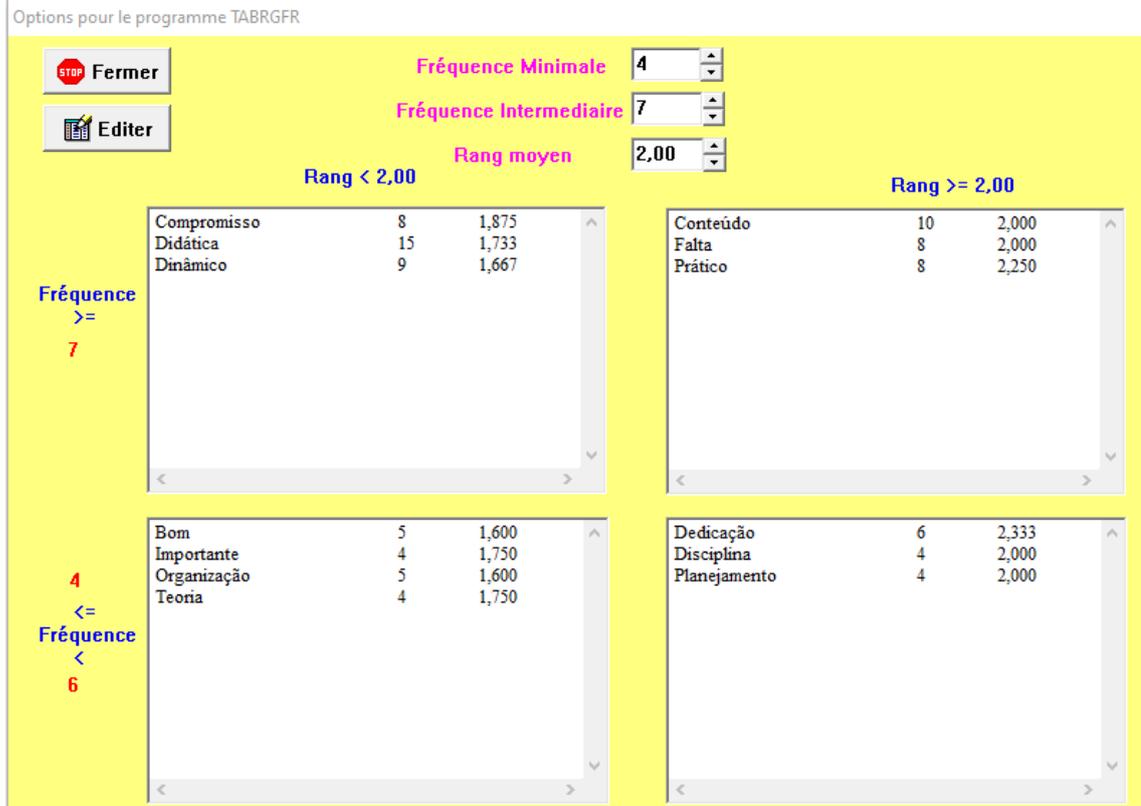
$$2+1+3+1+1+1=8$$

$$53 \text{ dividido por } 8 = 6,7 \text{ arredondamos para } 7$$

Estabelecidos esses parâmetros, a frequência intermediária igual a 7 e a média de classificação (*rang moyen*) igual a 2,00, o quadro de quatro casas gerado pelo EVOC mostra a estrutura da representação social sobre o planejamento da aula pelos professores (Figura 01)

¹⁴ Frequência mediana é aquela que deixa 50% das palavras abaixo dela e 50% acima.

Figura 01 – Núcleo Central e Sistema Periférico das representações sociais sobre planejamento da aula pela frequência média e a ordem média de palavras (nº de sujeitos = 45 e nº da palavras= 135)



5.3.1.1 O núcleo central: o primeiro quadrante

Para a análise das representações sociais desse grupo de estudantes do curso de Direito sobre as práticas pedagógicas de seus professores, a partir da sua estrutura, vamos considerar os seguintes pressupostos, apoiados em Abric (2003):

- 1) a R.S é um sistema sociocognitivo, que envolve crenças, valores, informações, atitudes, opiniões; um conjunto organizado e estruturado em dois subsistemas: um sistema central (núcleo central) e um sistema periférico;
- 2) o núcleo central é uma entidade constituída de elementos normativos e funcionais – os funcionais estão mais ligados às práticas, às condutas em relação ao objeto e são ativados, quando há maior proximidade com o objeto, enquanto os normativos estão ligados ao sistema de valores do grupo, são ativados quando a distância entre o sujeito e o objeto é maior, assim o núcleo central tem um papel avaliativo e um pragmático.
- 3) o núcleo central é estavel, isto é, não varia em função do contexto; alguns de seus elementos são mais ativados do que outros na significação do objeto e nas práticas que

eles direcionam;

No primeiro quadrante da representação social dos alunos sobre o planejamento das aulas de seus professores, estão palavras que tiveram frequência igual ou superior à frequência intermediária (7) e média da ordem de evocação menor do que a média de classificação (2,00), portanto palavras mais frequentes e evocadas nas primeiras posições. Encontram-se nele as palavras: **didática**, com frequência 15, a mais frequente, e média de evocação igual a 1,733, portanto mais citada na primeira e segunda posição; **dinâmico**, com frequência igual a 9 e média de evocações igual a 1,667 e **compromisso**, frequência igual a 8 e média de evocações igual a 1,875.

O termo **didática** apareceu com vários sentidos, como de interdisciplinaridade, de exercício, de fixação, de exemplos. Alguns alunos justificaram a evocação dessa palavra como a mais importante:

O professor precisa ter uma boa didática para que o aluno se interesse pelo conteúdo e pela aula. (A8)

Interdisciplinaridade. Não é possível desvincular a ciência jurídica das outras esferas da vivência humana, como, por exemplo, a Psicologia, Filosofia, Sociologia e Economia, para se entender os fenômenos ocorridos que o Direito deve regular, punir, impor. (A23)

[...] um professor que sabe transmitir a matéria com didática, com estratégia e não se limitando somente leituras complexas e referência bibliográfica. É como um frase famosa que diz " se você não sabe passar seu conteúdo para um criança de cinco anos, então você não aprendeu a matéria". (A30)

Em relação ao vocábulo **dinâmico**, ele aponta que, para esses alunos, o planejamento deve prever aulas agradáveis e práticas, com maior participação do aluno, com mais interação entre eles e o professor, como condição para um melhor aprendizado. Assim se expressam:

Dinâmica, pois torna-se muito mais fácil e agradável entender o conteúdo exposto quando o professor tem dinâmica, gosta e entende do assunto e quer nos repassar o máximo daquilo que sabe, possibilitando até um maior contato dos professores com os alunos, proporciona uma maior participação dos alunos em sala, como tirar dúvidas. (A7)

Dinâmico, a matéria tem que ser demonstrada de forma prática e fácil, sem complexidades desnecessárias. (A19)

Dinâmica, pois um planejamento na sala de aula e necessário ter uma dinâmica com os alunos, onde não é ligado tudo no automático dentro da sala, para ficar uma aula onde todos possam interagir. (A20)

Dinâmica, pois, à meu ver, é essencial aulas dinâmicas para um melhor aprendizado. (A31)

Compromisso, palavra que também compõe o núcleo central, tem o sentido de comprometimento, de interesse, de aptidão que esperam de seus professores. Como não foi assinalada como a mais importante, não há justificativas para esse termo.

Essas palavras, **didática**, **dinâmico** e **compromisso**, em seu conjunto revelam elementos funcionais, portanto a prevalência de uma função pragmática do núcleo central. Essa função é coerente com o perfil do grupo, alunos jovens, que buscam o curso para fazer concursos públicos ou para exercer a advocacia e esperam dele uma formação acadêmico-profissional para o trabalho.

5.3.1.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes

Em relação ao sistema periférico, partimos das seguintes considerações, segundo Abric (2001):

- 1) ele revela a heterogeneidade do grupo, portanto é flexível, instável, sensível ao contexto imediato;
- 2) constitui o lado essencial do conteúdo da representação, o seu lado mais acessível, mais vivo e concreto;
- 3) tem a função de concretização, dependente do contexto, da ancoragem na realidade; a função de regulação, ligada ao aspecto de adaptação à evolução do contexto e a função de defesa, pois no sistema periférico estão presentes elementos que podem levar às transformações das representações e é nele que estão presentes as contradições.

Em relação ao sistema periférico das representações sociais dos alunos do curso de Direito sobre o planejamento das aulas por seus professores, temos na primeira periferia, situada no quadrante superior direito, as palavras com frequência maior ou igual à frequência intermediária (7) e com média de evocação superior ou igual à média de classificação (2,00). São elas com as respectivas frequências e médias de evocação: **conteúdo** (10; 2,00); **falta** (8; 2,00) e **prático** (8; 2,25).

O conteúdo é um componente importante no planejamento, embora essa palavra não tenha aparecido no núcleo central, ela poderia/poderá estar, porém as representações dos alunos acerca do planejamento estão ancoradas muito mais nos aspectos didáticos, talvez porque isso

falte. Inclusive a palavra **falta** está presente neste quadrante. Nas respostas dos alunos em relação aos conteúdos encontramos adjetivações para o conteúdo como claro, imprescindível, resumido, com exemplos, além de ligado à palavra **domínio**.

Conteúdo, pois em cursos predominante teóricos como as ciências sociais aplicadas é indispensável o aprendizado do conteúdo disciplinar. (A17)

Relevância, trazer conteúdo atuais para que possamos pegar exemplos práticos e entendermos como funciona. (A14)

Necessário, pois todo conteúdo ministrado por eles se faz necessário para a vida profissional. (A18)

Conteúdo claro, assuntos atuais. (A39)

Conteúdos com exemplos: Os exemplos nos fazem entender em quais circunstâncias aquele assunto poderá ser abordado e utilizado. A(40)

Domínio. É importante ter domínio sobre o conteúdo ministrado. (A46)

Nestas justificativas dos alunos, percebemos que ao se referirem ao conteúdo aspectos didáticos se fazem presentes.

Uma percepção negativa se manifesta na palavra **falta**, que se refere à falta de planejamento, de objetividade, de organização, como se constata nestas considerações dos alunos:

Falta planejamento sobre o conteúdo que será ministrado em sala. Muitas vezes sentimos que o professor ao menos planejou o conteúdo a ser aplicado. Não sabe ao menos, em que parte da matéria está. (A26)

Objetividade, haja vista que alguns professores por mais que expliquem bem, as vezes se perde durante a explicação, avançando o tema abordado. (A34)

Para o termo **prático/prática**, temos uma explicação e se refere à falta de praticidade, outra que remete às experiências dos professores e outra à falta de prática.

Prático, muitos professores enrolam muito na matéria poderiam optar pela praticidade levando a facilidade. (A2)

Experiência é muito importante para que possa ser passado ao aluno casos reais, vivenciados pelos professores, as práticas por eles passadas são de extrema importância. (A33)

Prática, pois de fato têm sido a efetiva carência no planejamento das aulas.(A24)

As palavras **Bom** (5; 1,600), **Importante** (4; 1,75); **Organização** (5; 1,600) e **Teoria** (4; 1,75) estão no terceiro quadrante, o de contraste. É um conjunto de palavras pouco frequentes, frequências menores que a intermediária, e com média de evocação abaixo da média de classificação, isto é, evocadas na primeira ou segunda posições. Aponta para uma nova representação, que evidencia elementos valorativos e não apenas funcionais, como no núcleo central.

Na terceira periferia, quarto quadrante, localizado à direita e na parte inferior, encontram-se palavras com menor frequência (inferior a 7) e mais evocadas na segunda e terceiras posições, o que resulta numa média de evocação superior a 2,000 (*rang moyen*). São palavras mais distantes do núcleo central e foram pouco explicadas pelos participantes, pois raramente foram marcadas como mais importante.

À primeira vista, poderia parecer que **dedicação** tem o mesmo significado de **compromisso** presente no núcleo central, mas, de fato, elas tem conotações diferentes. A palavra **dedicação** fica no campo da manifestação de consideração, de apreço, de devotamento, enquanto **compromisso** diz respeito a uma obrigação de cunho social assumida entre as partes, a um comprometimento, portanto tem um sentido muito mais forte.

Disciplina é outra palavra deste quadrante e pouco acrescenta, pois, além de ser pouco evocada (4 vezes), na única explicação dada a ela, parece se referir ao envolvimento do aluno: “Horário já estabelecido para estudar e outro para o lazer.” (A22)

5.3.1.3 Em síntese

Podemos afirmar que as representações sociais dos alunos participantes sobre o “planejamento da aula e a seleção de conteúdos” feita por seus professores ancora-se num desejo, numa expectativa que se objetiva nas palavras **didática**, **compromisso** e **dinâmico**, diante de algo que para eles falta.

Isso corrobora com as constatações de estudos no campo do ensino jurídico, que têm mostrado que as práticas pedagógicas adotadas não condizem com as demandas que se colocam aos profissionais na atualidade.

Articulando esses elementos, **didática**, **compromisso** e **dinâmico** e os que estão no sistema periférico, podemos afirmar que, segundo as representações sociais desses alunos, o planejamento da aula deve evidenciar os aspectos didáticos, embora os conteúdos sejam importantes; deve ser dinâmico, envolvendo aulas agradáveis, práticas e com maior participação

do aluno; além de revelar compromisso do professor no sentido de obrigação, de comprometimento.

Essas representações não incluem no núcleo central e no sistema periférico palavras que traduzem a finalidade do planejamento, que é a organização intencional do processo de ensino-aprendizagem, conforme explicam Masetto (1997) e Libâneo (2013). Traduzem o que experienciam, o que compartilham no grupo.

5.3.2 Análise das representações sobre os procedimentos didáticos – o tipo de aula dos professores do meu curso

A partir da expressão indutora “os procedimentos didáticos – o tipo de aula dos professores do meu curso”, foram registradas:

Número total de palavras diferentes: 62

Número total de palavras evocadas: 114

Assim, a frequência mínima será igual a $114 : 62 = 1,83$ arredondado para 2,00, e a frequência intermediária foi calculada a partir da tabela de frequências, dada pelo sistema (Tabela 05).

Tabela 05: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

Frequência	Número de palavras	Frequências acumuladas			
		Diretas		Inversas	
		N	%	N	%
1	41	41	36,0	114	100
2	10	61	53,5	73	64,0
3	5	76	66,7	53	46,5
4	1	80	70,2	38	33,3
5	2	90	78,9	34	29,8
6	1	96	84,2	24	21,1
7	1	103	90,4	18	15,8
11	1	114	100,0	11	9,6

Fonte: EVOC

Para o cálculo da frequência intermediária, dividimos a soma da primeira coluna, a partir da frequência mediana¹⁵, pela soma dos valores correspondentes da segunda coluna:

$$3+4+5+6+7+11 = 36$$

$$5+1+2+1+1+1 = 11$$

$$36 \text{ dividido por } 11 = 3,27 \text{ arredondamos para } 3$$

Estabelecidos esses parâmetros, a frequência intermediária igual a 3 e a média de classificação (*rang moyen*) igual a 2,00, o quadro de quatro casas gerado pelo EVOC mostra a estrutura da representação social sobre os procedimentos didáticos utilizados pelos professores em suas aulas. (Figura 02)

Figura 02 – Estrutura da representação social sobre os procedimentos didáticos pela frequência média e a ordem média de palavras (nº de sujeitos = 45 e nº da palavras= 114)



5.3.2.1 O núcleo central: o primeiro quadrante

No primeiro quadrante da representação social dos alunos sobre os procedimentos

¹⁵ Frequência mediana é aquela que deixa 50% das palavras abaixo dela e 50% acima.

didáticos de seus professores, possível núcleo central, estão palavras que tiveram frequência igual ou superior à frequência intermediária (3) e média da ordem de evocação menor do que a média de classificação (2,00), portanto palavras mais frequentes e evocadas nas primeiras posições. Encontram-se nele as palavras: **expositiva**, com frequência 11, a mais frequente, e média de evocação igual a 1,727; **dinâmica**, com frequência igual a 3 e média de evocações igual a 1,667 e, finalmente, as palavras **comum** e **leitura**, com frequência igual a 3 e média de evocações igual a 1,333.

O termo **expositiva** apareceu como aula expositiva, expositiva dialogada, exposição, oratória. Alguns alunos justificaram a evocação dessa palavra como a mais importante, pois a aula expositiva o motiva, o conhecimento teórico transmitido por meio da exposição é importante e, ainda, a exposição facilita a assimilação:

Aulas, pois sem elas é difícil assimilar o conteúdo. (A13)

Aulas expositivas - Esse tipo de aula me deixa mais motivada a aprender, principalmente por ser mais próxima da realidade profissional. (A16)

Expositiva dialogada, uma vez que é de extrema relevância o conhecimento teórico por meio da exposição do assunto proposto. (A18)

Em relação ao vocábulo **dinâmica**, ele aponta que, para esses alunos, os procedimentos didáticos de seus professores devem ser mais dinâmicos, com uma participação e interação maior entre professor e aluno, através de diferentes ferramentas de ensino. Assim se expressam:

Monocromáticas - muitos professores deixam a desejar nas aulas, seja por ausência de didática, ou por receio de dinamizar seus ensinamentos (roda de conversa, recursos audiovisuais, entre outras ferramentas que se poderia utilizar). (A31)

Maçante - devido as aulas serem muito teóricas, por natureza do curso, deveria-se tentar sempre inovar, mostrando mais a prática e nos fazendo refletir mais em cada caso e matéria proposta. (A21)

Pode-se verificar a relação entre as palavras **expositivo** e **dinâmica**, conforme justificativa do aluno abaixo, apontando a necessidade de mudança:

As aulas sempre são expositivas sem nada que chamam a atenção ou exijam maior planejamento. (A7)

Mudança. Considero que a forma de ensinar tem que se modernizar um pouco, os professores ainda usam muito a metodologia expositiva. (A23)

Comum e leitura, palavras que também compõe o núcleo central, relacionam-se com as palavras **expositivo** e **dinâmica**, no sentido de as aulas serem comuns, baseadas em leitura, sem novas formas de interação entre alunos e professores.

Engessado. A maioria dos professores não atualizam o modo de lecionar. (A41)

Interação, pois uma aula comunicativa o aprendizado fica mais fácil. (A43)

5.3.2.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes

Na primeira periferia do sistema periférico das representações sociais dos participante sobre os procedimentos didáticos de seus professores, encontram-se as palavras com frequência maior ou igual à frequência intermediária (3) e com média de evocação superior ou igual à média de classificação (2,00). Portanto, nesta periferia, estão palavras bastante citadas, porém não na primeira posição. São elas com as respectivas frequências e médias de evocação: **cansativa** (7; 2,57); **didática** (6; 2,16); **bom** e **conhecimento** (5; 2,00); **prática** (4; 2,25); **slide** (3; 2,33) e **leve** (3; 3,000).

A palavra **cansativa** está ligada diretamente à palavra **didática**, apontando para a falta de conhecimento didático-pedagógico. Percebem que outros procedimentos didáticos do professor poderá trazer aulas menos cansativas.

[...] Os professores do direito carecem de conhecimento pedagógico, já que, muitos deles não tem formação na área docente e acadêmica. São profissionais meramente do direito. Precisam de formação docente. (A2)

Metodologia - A ausência de conhecimento por exemplo no que diz respeito a oratória, muitos professores não sabem transmitir o conteúdo da melhor forma. Se percebe uma total ausência de como fazê-lo. (A3)

Didática: O conhecimento aliado à forma de ensinar. (A14)

Sem didática - O método e a didática precisavam ser melhores, mais atualizados, falta compromisso por parte de alguns professores. (A34)

Ferramentas didáticas, em virtude da grande quantidade de materiais que podem ser utilizados e explorados em sala de aula por professores e alunos. Visando maior qualidade de ensino. (A 42)

As palavras **bom**, **conhecimento**, **prática** estão relacionadas, no sentido de que os alunos entendem que possuem bons professores, que demonstram conhecimento do conteúdo

ministrado, devendo o conteúdo prático ser ensinado junto com o conteúdo teórico para facilitar o aprendizado e as aulas serem mais leves.

Exemplo - nada melhor do que explicar a um aluno do que um exemplo real que traz a matéria à prática profissional. (A10)

Prática, pois é através dela que saberemos como agir em determinada situação. (A32)

Transmitir conhecimento. Muitas vezes é notório que o professor domina o tema, mas é preciso saber transmitir ao aluno. (A35).

As palavras **teoria**, **prática**, **leves** estão, na minha opinião, ligadas e devem ser utilizadas em conjunto para uma boa didática. (A39)

No quadrante de contraste, situado à esquerda, na parte inferior, estão as palavras **defasados** (2; 1,50), **extensa** (2; 1,50), **interação** (2; 1,50), **oral** (2; 1,50), **organização** (2; 1,0) e **teoria** (2; 1,0). É um conjunto de palavras com baixas frequências, menores que a intermediária, e com média de evocação abaixo da média de classificação, isto é, evocadas nas primeiras posições. Contrastam com as palavras do primeiro quadrante, porque propõe interação, que haja apresentação oral dos alunos, organização e relação teoria e prática. **Defasado** significa que a forma de apresentação não beneficia a aprendizagem dos alunos.

Na terceira periferia, quarto quadrante, localizado à direita e na parte inferior, encontram-se palavras com menor frequência (inferior a 3) e mais evocadas na segunda e terceiras posições, o que resulta numa média de evocação superior a 2,000 (*rang moyen*). Aparecem as palavras **casos**, **debate**, **exercício**, que parecem ser sugestões de procedimentos de ensino, pouco usados.

5.3.2.3 Em síntese

Quanto aos procedimentos didáticos adotados pelos professores, podemos inferir que as representações sociais dos alunos participantes ancoram-se no ensino tradicional, e se objetivam em formas de organizar o ensino com ênfase em aulas expositivas, teóricas, com pouca participação dos alunos, cansativas, apesar de os professores serem bons, pois demonstram conhecimento do conteúdo ministrado, porém carecem de didática

Neste contexto, as representações sociais dos alunos quanto aos “procedimentos didáticos” adotados pelos professores expressam a falta de conhecimentos didático de alguns

deles, gerando aulas engessadas e sem dinamismo, e por conseguinte cansativas e maçantes. Em relação ao núcleo central, preponderam elementos funcionais, mais ligados às práticas dos professores – aulas expositivas, pouco dinâmicas.

Esta análise de evocações confirma os dados apresentados na Tabela 03, referentes aos modos de atuação dos professores, na qual se constatou que quase 90% dos respondentes do questionário assinalaram que os professores “nunca” ou “algumas vezes” variam a maneira de apresentar/expor as matérias de modo forma a evitar que fiquem monótonas e cansativas; organizam visitas técnicas, projetos, jogos ou outras atividades utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades.

Como nos afirmam Araújo (1991) e Veiga (2013), os procedimentos de ensino, as técnicas, são elementos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, porém não são em si, bons ou ruins, dependem das concepções pedagógicas presentes no documentos legais, DCN, PPC, e nas concepções dos professores e no uso que delas fazem. Aqui, podemos afirmar que há um descompasso entre o proposto e o modo como os alunos representam. Tanto nas DCN/2018, como no PPC do curso estudado, há a recomendação explícita de ênfase em metodologias ativas. Ainda que nas DCN/2004, que regulamentaram o início do curso dos alunos pesquisados, não haja essa indicação, na descrição do perfil do graduando, afirma-se que a aprendizagem autônoma e dinâmica deva ser fomentada, aliada a uma postura de visão crítica. A predominância de aulas expositivas, centradas no professor, pode não atender ao proposto.

5.3.3 Análise das representações sociais sobre o sistema de avaliação da aprendizagem no curso

Como nas análises anteriores, fizemos, inicialmente, o cálculo das frequências mínima e intermediária. Para a frequência mínima:

Número total de palavras diferentes: 56

Número total de palavras evocadas: 126

Assim, a frequência mínima será igual a $126 : 56 = 2,25$ arredondado para 3,00.

A frequência intermediária é calculada a partir da tabela de frequências, dada pelo sistema (Tabela 06).

Tabela 06: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

Frequência	Número de palavras	Frequências acumuladas			
		Diretas		Inversas	
		N	%	N	%
1	38	38	30,2	126	100
2	7	52	41,3	88	69,8
3	4	64	50,8	74	58,7
5	2	74	58,7	62	49,2
7	1	81	64,3	52	41,3
8	1	89	70,6	45	35,7
9	1	98	77,8	37	29,4
10	1	108	85,7	28	22,2
18	1	126	100,0	18	14,3

Fonte: EVOC

Para obtermos a frequência intermediária, dividimos a soma da primeira coluna, a partir da frequência mediana (5), pela soma dos valores correspondentes da segunda coluna:

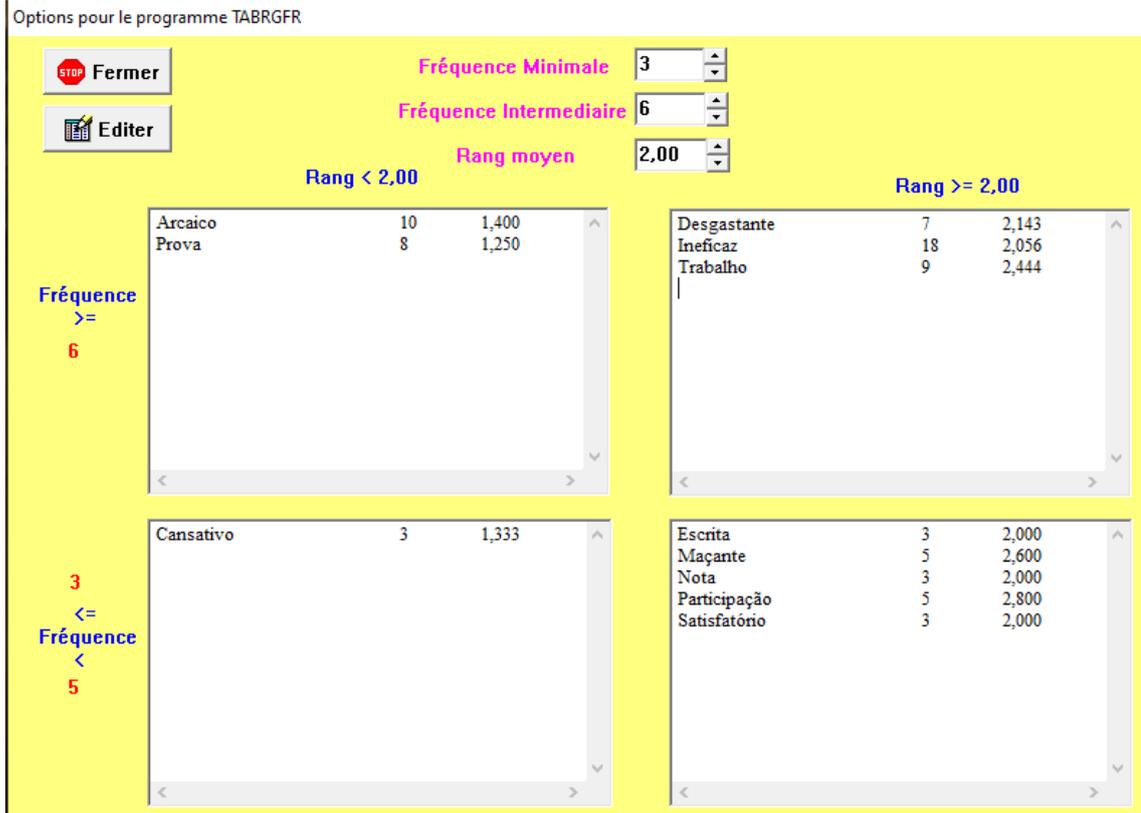
$$3+5+7+8+9+10+18 = 60$$

$$4+2+1+1+1+1+1 = 11$$

$$60 \text{ dividido por } 11 = 5,45 \text{ arredondamos para } 6$$

Com esses parâmetros, o quadro de quatro casas gerado pelo EVOC mostra a estrutura da representação social dos alunos, a partir da expressão indutora “sistema de avaliação da aprendizagem no meu curso” (Figura 03).

Figura 03 – Estrutura da representação social sobre o sistema de avaliação da aprendizagem no curso pela frequência média e a ordem média de palavras (nº de sujeitos = 45 e nº da palavras= 126)



5.3.3.1 O núcleo central: o primeiro quadrante

No possível núcleo central, da representação social dos alunos sobre o sistema de avaliação da aprendizagem no curso, localizado no primeiro quadrante, estão palavras que tiveram frequência igual ou superior à frequência intermediária (6) e média da ordem de evocação menor do que a média de classificação (2,00), portanto palavras mais frequentes e evocadas nas primeiras posições, primeira ou segunda. Encontram-se nele as palavras: **arcaico**, com frequência 10, e média de evocação igual a 1,4, e **prova**, com frequência igual a 8 e média de evocações igual a 1,250.

O termo **arcaico** pode significar obsoleto, antiquado, bolorento, carcomido, carunchento, desusado, rançoso, superado, ferrugento, ultrapassado. Portanto, tem uma conotação negativa bem pesada. Apareceu com vários desses significados, como antigo, desatualizado, antiquado, retrógado. Alguns alunos justificaram a evocação dessa palavra como a mais importante e afirmaram:

O sistema de avaliação está desatualizado, faculdade nenhum treina alunos para concursos. Eles estão lá para nos transmitir conhecimento e estão completamente defasados neste quesito. (A3)

Ineficaz, o método avaliativo ofertado pelas universidades não mede conhecimento técnico, tudo decoreba (A20)

Mudança. Os modelos de avaliação são um pouco ultrapassados. (A23)

Arcaico - há inúmeras pesquisas que mostram tanto a inutilidade como a obsolescência dos métodos avaliativos - por excelência, o monte quase inalcançável de provas todos os semestres. (A30)

Diferente, é saudável e eficaz utilizar vários métodos de aplicação de avaliação, um exemplo muito bom é o seminário por testar a capacidade do aluno ao falar em público. (A41)

Antiquado - A forma como são aplicadas as avaliações induzem o aluno a desaprender em vez de apresentar questões bem elaboradas, são apresentadas questões de conteúdo desconexo, com assertivas totalmente confusas e apenas uma correta, mas formulada de modo muito complexo.

Pode-se observar, contudo, sentidos diferentes para o termo. Para alguns tem o sentido de ineficaz, de inutilidade, de ultrapassado (A20, A30, A40). Para outros, como A3, é arcaico, porque não prepara para concursos, o que será corroborado pelos que marcaram **prova** como o mais importante.

Em relação ao vocábulo **prova**, ele aponta que, para esses alunos, o sistema de avaliação do curso consiste principalmente em provas, mas estas deveriam ter um foco maior em questões de concursos. Vale comentar novamente que a maioria dos alunos (26 alunos, que corresponde a 53,1%) escolheu o curso com base em “interesse por concursos públicos”. Assim se expressam:

O sistema de avaliação do curso é 90% feito através de provas. (A19)

Provas, pois é a melhor forma de avaliar o conhecimento do aluno. (A32)

Provas fechadas similares a concursos, pois essas provas preparam mais o aluno quando for prestar a OAB ou concursos. (A5)

Simulado, desde o início do curso seria essencial a aplicação de simulados de concursos e do que for possível, para melhor preparação e teste do aluno. (A38)

Portanto, apesar de alguns alunos preferirem as provas como sistemas de avaliação, constatou-se que alguns deles alegam que essas provas poderiam ter como parâmetros questões de concurso. Ainda, alguns alunos questionaram a quantidade de provas, alegando também que,

aliado ao método escrito de prova, poderiam ser adotadas outras formas, a exemplo de uma avaliação oral, nas quais se pode avaliar a argumentação crítica e oratória dos alunos do curso de Direito.

5.3.3.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes

Na primeira periferia, situada no quadrante superior direito, estão as palavras com frequência maior ou igual à frequência intermediária (6) e com média de evocação superior ou igual à média de classificação (2,00). São elas com as respectivas frequências e médias de evocação: **ineficaz** (18; 2,056); **trabalho** (9; 2,44) e **desgastante** (7; 2,143).

A palavra **ineficaz**, a mais frequente, está ligada diretamente às palavras “falho”, “fraco”, “pouco efetivo”, “incoerente” (porque não condiz com a aula), no sentido de que o sistema avaliativo não tem contribuído para o aprendizado do aluno. Nesse ponto, há comentário de aluno no sentido de que o sistema avaliativo não dá base para a prova da OAB, como também não avalia a capacidade crítica do aluno.

Pouco efetivo - Questionários padronizados onde as respostas não geram uma alteração no quadro do curso ou uma crítica interna quanto ao método de ensino utilizado pelos docentes. (A9)

Ineficaz, o método avaliativo ofertado pelas universidades não mede conhecimento técnico, tudo decoreba. (A20)

Várias provas que não nós ajudam em nada, nem nos dão base para a prova da OAB. (A33)

A palavra **trabalho** diz respeito a uma forma de avaliação, também utilizada, além das provas. Está associada ao termo **desgastante**, no sentido de que os alunos alegam que a quantidade de provas e trabalhos têm sido desgastante, cansativo.

Desgastante, pois acredito que são aplicados muito mais trabalhos que o necessário e acaba deixando os alunos esgotados e acumulados por tantos trabalhos. (A1)

Exaustivo: o sistema de avaliação com três momentos faz com que o professor e aluno fique exausto. São muitas atividades. (A2)

Árduo - por muita das vezes nos esgota ao limite os métodos aplicados pelos professores, de acordo com o que o curso estipula, sem dupla ou consulta, aumentando a dificuldade, pois, não é fácil para a maioria dos alunos que trabalha e estuda decorar ou aprender com afinco toda matéria. (A21)

Exagero, acredito que de certa forma, tais avaliações, seja prova ou trabalho, devem ser distribuídos de acordo com o tempo/prazo acessível a todos os alunos, vendo facilidades e dificuldades de cada um. (A24)

As afirmações dos alunos A21 e A24 expressam um aspecto que está diretamente relacionado às condições objetivas dos alunos, sobretudo, de alunos de cursos noturnos. São alunos trabalhadores, que têm pouco tempo para se dedicarem às atividades de estudo. Esse aspecto nos faz questionar se esse não é, também, um fator que leva ao grande desconforto e insatisfação do aluno com a avaliação da aprendizagem.

No terceiro quadrante, situado à esquerda, na parte inferior, está presente a palavra **cansativo** (3; 1,33), possuindo frequência menor que a intermediária, e com média de evocação abaixo da média de classificação. Dada a sua baixa frequência, não traz muita contribuição.

Por último, na terceira periferia, quarto quadrante, localizado à direita e na parte inferior, encontram-se palavras com menor frequência (inferior a 6) e mais evocadas na segunda e terceiras posições, o que resulta numa média de evocação superior a 2,000 (*rang moyen*). Aí se encontra a palavra **maçante**, que reforça o registrado nos demais quadrantes e tem o sentido de “chato”, de monótono. O termo **participação**, também, presente neste quadrante, refere-se à participação do aluno nas atividades, que, junto a trabalhos e provas, é um elemento a ser avaliado e pontuado.

5.3.3.3 Em síntese

Quanto ao sistema de avaliação da aprendizagem, podemos afirmar que as representações sociais dos alunos participantes constatarem que os professores se utilizam de avaliações tradicionais, arcaicas, não eficazes e que não preparam o aluno para o Exame de Ordem da OAB nem para concursos públicos. Além disso, muitos alunos comentaram do excesso de provas e trabalhos, tornando o ensino desgastante, sendo a prova escrita a mais aplicada na prática para se medir o conhecimento, o que poderia ser alternada para outros métodos avaliativos.

Esse resultado é coerente com o observado na Tabela 03, na qual se verifica que mais de 80% dos participantes assinalam que, “nunca” ou “algumas vezes”, os professores realizam uma avaliação justa.

As representações sociais dos estudantes sobre a avaliação da aprendizagem ancoram-se em sentimentos negativos e se objetivam nas palavras **arcaico, desgastante, ineficaz**. No

núcleo central, há a presença de elementos funcionais, traduzidos pela palavra **prova**, e valorativos, expressos pelo termo **arcaico**. Essa representação confirma que a avaliação da aprendizagem que se realiza não tem sido para o aluno formativa, dialógica e oportunidade de aprendizagem.

5.3.4 Análise das representações sobre a relação professor/aluno no curso

Na análise das evocações feitas a partir da expressão indutora “a relação professor/aluno no meu curso”, consideramos, para a determinação da frequência mínima:

Número total de palavras diferentes: 38

Número total de palavras evocadas: 132

Dessa forma, a frequência mínima será igual a $132 : 38 = 3,47$ arredondado para 4,00.

A frequência intermediária foi calculada a partir da tabela de frequências, dada pelo sistema (Tabela 07).

Tabela 07: Distribuição das frequências segundo o processamento do EVOC

Frequência	Número de palavras	Frequências acumuladas			
		Diretas		Inversas	
		N	%	N	%
1	18	18	13,6	132	100
2	6	30	22,7	114	86,4
3	3	39	29,5	102	77,3
4	3	51	38,6	93	70,5
5	2	61	46,2	81	61,4
6	1	67	50,8	71	53,8
7	1	74	56,1	65	49,2
8	1	82	62,1	58	43,9
9	1	91	68,9	50	37,9
15	1	106	80,3	41	31,1
26	1	132	100,0	26	19,7

Fonte: EVOC

Dividindo a soma da primeira coluna, a partir da frequência mediana (5), pela soma dos

valores correspondentes da segunda coluna, temos:

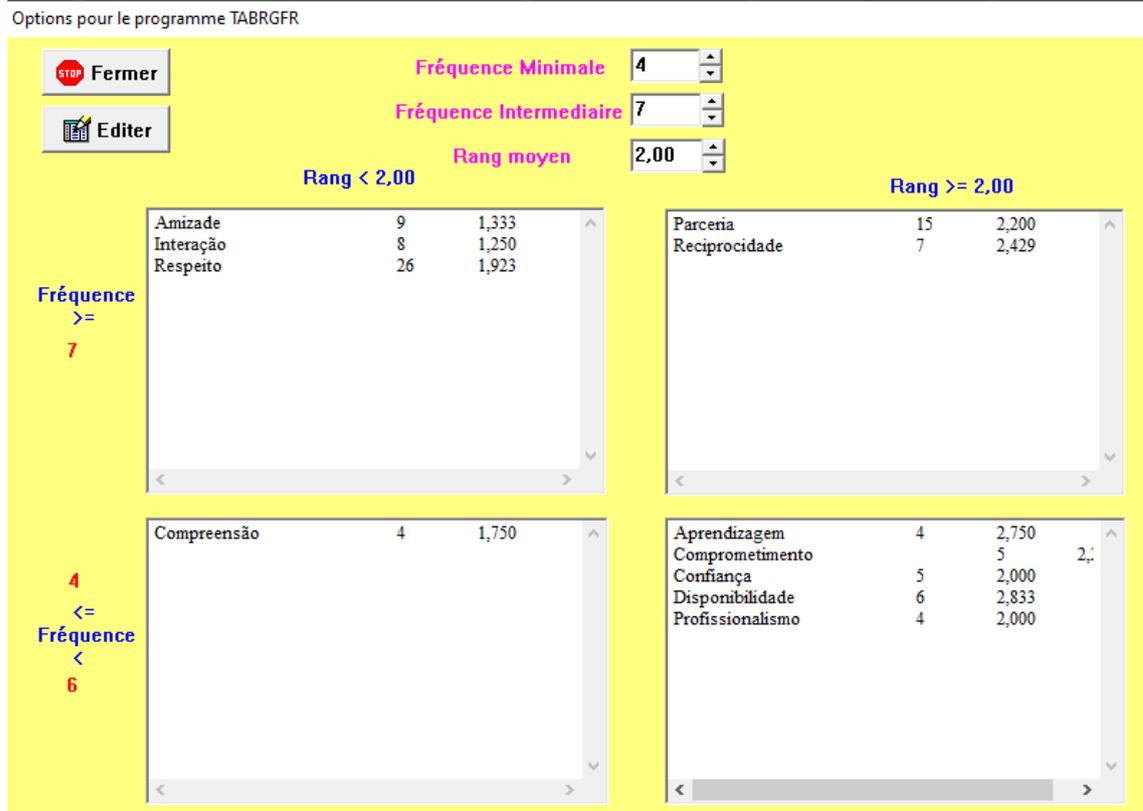
$$4+5+6+7+8+9+15+26 = 80$$

$$3+2+1+1+1+1+1+1 = 11$$

$$80 \text{ dividido por } 11 = 7,27 \text{ arredondamos para } 7$$

O quadro de quatro casas gerado pelo EVOC mostra a estrutura da representação social sobre a relação professor/aluno do curso (Figura 04), considerando a frequência intermediária igual a 7 e a média das posições igual a 2,00.

Figura 04 – Estrutura da representação social sobre a relação professor/aluno no meu curso, pela frequência média e a ordem média de palavras (nº de sujeitos = 45 e nº da palavras= 132)



5.3.4.1 O núcleo central: o primeiro quadrante

No possível núcleo central, primeiro quadrante da representação social dos alunos sobre a relação professor/aluno no curso, estão palavras que tiveram frequência igual ou superior à frequência intermediária (7) e média da ordem de evocação menor do que a média de classificação (2,00), portanto palavras mais frequentes e evocadas nas primeiras posições, primeira ou segunda. Encontram-se nele as palavras: **respeito**, frequência igual a 26, após o

tratamento das palavras, e média de evocações igual a 1,923, portanto, não a mais citada na primeira posição; **amizade**, com frequência 9, e média de evocação igual a 1,333; e **interação**, com frequência igual a 8 e média de evocações igual a 1,250.

A palavra **respeito** tem muitos significados. No dicionário *online*¹⁶, constam 69 sinônimos e 8 sentidos para esse vocábulo, a saber: sentimento de reverência e cortesia, sentimento de apreço e consideração, sentimento de medo e receio, atitude de acatamento e obediência, indica relação entre as coisas, aquilo que causa ou motiva alguma coisa, ponto de vista sobre um assunto, cumprimentos. No dicionário de filosofia, encontramos “Por respeito, entende-se comumente o empenho em reconhecer nos outros homens, ou em si mesmo, uma dignidade que se tem o dever de salvaguardar.” (ABBAGNANO, 2000, p. 855).

Nas evocações e nas justificativas, o termo **respeito** apareceu com vários sentidos, como observância dos espaços e tempos dos professores (limite), como ética, como admiração, como acatamento de hierarquia, como relação excelente, significativa, saudável, como disciplina, como estima, além de outros que não foram explicitados.

Este termo está ligado aos termos **amizade** e **interação**, presentes no primeiro quadrante. Nesse ponto, percebemos que há admiração dos alunos pelos professores, no sentido de confiança, de saberem que as aulas estão sendo ministradas por profissionais que acolhem, compreendem o aluno, tem uma atitude empática em relação a eles. Assim se expressam:

Compreensão, sendo de grande valia o respeito mútuo e, ainda, o aspecto solidário. (A18)

Os professores no que se refere à consideração, comprometimento e acolhimento são excelentes. (A24)

Respeitável, de fato essa é a palavra mais importante. Acredito que a relação entre professor e aluno deve ser baseada no respeito, seja o professor com os alunos e seja os alunos para com os professores. (A25)

O respeito é a base. Uma relação empática e sem julgamentos é essencial para o surgimento do entendimento e a admiração ao professor. (A33)

Respeito. Imprescindível entre alunos e professores. (A42)

Um dos participantes (A30) usou a palavra **ativismo** para caracterizar a interação e traz o pedagógico para a relação professor-aluno, quando afirma: “Ativismo - deve ser oportunizado aos discentes um papel mais ativo na relação pedagógica.”

¹⁶ Disponível em: <https://www.sinonimos.com.br/respeito/>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Em relação ao termo **amizade** também apareceu com os sentidos de parceria, auxílio, amigável. Este termo aponta que há uma relação amistosa e de companheirismo entre professores e alunos, no mesmo sentido do termo **interação**. Alguns alunos justificaram a evocação desses últimos dois termos como o mais importante:

Companheirismo: O aprendizado vai além da universidade, ou seja, os professores se colocam a disposição para futuras dúvidas. (A14)

Há uma grande interação entre os professores do curso e os alunos. (A19)

Interação. O professor deve permitir que o aluno se sinta à vontade para esclarecer eventuais dúvidas durante a aula, permitindo a interação professor/aluno. (A34)

Harmônica, pois é fundamental manter um ambiente tranquilo e ter uma boa relação entre professor e aluno. (A43)

5.3.4.2 Análise do sistema periférico: o segundo, terceiro e quarto quadrantes

Em relação ao sistema periférico das representações sociais dos alunos do curso de Direito sobre a relação professor/aluno no curso, na primeira periferia, estão as palavras com frequência maior ou igual à frequência intermediária (7) e com média de evocação superior ou igual à média de classificação (2,00). São elas com as respectivas frequências e médias de evocação: **parceria** (15; 2,200) e **reciprocidade** (7; 2,429).

A palavra **parceria** está ligada diretamente à palavra **reciprocidade**, no sentido de que a relação professor / aluno é baseada na amizade, parceria, reciprocidade, companheirismo, disponibilidade. São palavras que poderão migrar para o núcleo central e que agregariam qualidade à relação, pois para o processo ensino-aprendizagem, a parceria é fundamental. Alguns alunos justificaram a evocação desses dois termos da seguinte forma:

Parceria: os professores tem entendido as angústias dos alunos e tem contribuído para que os mesmos superem as adversidades. (A2)

Parceria entre aluno e professor é fundamental para o convívio diário na absorção do conhecimento. (A11)

Companheirismo: O aprendizado vai além da universidade, ou seja, os professores se colocam à disposição para futuras dúvidas. (A14)

Prestativa: em meio à pandemia os professores estão mais humanos, compreendendo mais a cada situação. (A17)

Companheirismo - a maioria dos professores são exemplos de profissionais e seres humanos, porém, alguns não apresentam nenhuma didática e satisfação em fazer o que fazem. (A21)

Alguns professores são atenciosos e compreensivos. (A35)

O participante A01 associa a palavra parceria com cooperação e destaca que “ambos devem cooperar para que a finalidade de aprendizado seja atingida”, isto é, associa a importância da relação professor-aluno na aprendizagem.

No quadrante de contraste, terceiro quadrante, está a palavra **compreensão** (4; 1,750). Tem frequência menor que a intermediária e média de evocação menor que a média considerada pelo sistema, que foi 2,00. Essa palavra pode estar revelando uma representação que contrasta com a constituída pelo núcleo central, pois tem o sentido de cognição, de conhecimento, de entendimento, indo além do respeito, da amizade e da interação.

No quarto quadrante, encontram-se palavras com menor frequência (inferior a 7) e evocadas na segunda e terceiras posições, o que resulta numa média de evocação superior a 2,000 (*rang moyen*). São palavras mais distantes do núcleo central e foram pouco explicadas pelos participantes, pois raramente foram marcadas como mais importante. Não obstante, chama a atenção as palavras **disponibilidade** (6; 2,833), **confiança** (5; 2,000) e **profissionalismo** (4; 2,750) dos professores, havendo uma interação com os outros termos já relatados, como respeito, parceria, companheirismo.

5.3.4.3 Em síntese

Quanto às representações sociais sobre a relação professor/aluno no curso de Direito, podemos afirmar que se ancoram em aspectos valorativos, ligados à ética, objetivados nas palavras **respeito** e **amizade**, que estão no núcleo central. Os aspectos funcionais estão presentes no sistema periférico, expressos em palavras como **parceria**, **compreensão** e **aprendizagem**. Conforme nos lembram Leite e Passoni (2002), a relação professor-aluno é relação de mediação, portanto, também, relação entre o aluno e o objeto de conhecimento, a qual deve ser marcada pelo respeito, pela aceitação e valorização do outro.

As representações sociais dos alunos participantes revelam que os professores são profissionais admirados, havendo confiança por parte dos alunos quanto ao seu conhecimento específico.

Poderíamos falar, ainda, que pelas representações sociais dos alunos, os professores se

mostram disponíveis, solícitos, criando-se um vínculo de amizade e de respeito mútuo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância que o ensino jurídico sempre teve no país e os problemas apontados por pesquisadores e pessoas envolvidas com a formação, na graduação, dos profissionais do Direito, esta pesquisa foi realizada com o objetivo geral de compreender as representações sociais de alunos do curso de Direito de uma instituição de ensino superior de Uberaba-MG, a respeito das práticas pedagógicas de seus professores.

As representações sociais são construídas por um grupo social no coletivo, mas com a participação do indivíduo, como um tipo de conhecimento ligado ao senso comum, que depende do contexto, da cultura na qual se formam. Assim, são um conjunto de crenças, de opiniões, de informações sobre um dado objeto. Tendo como base as suas funções, partimos do pressuposto de que as representações sociais dos estudantes do curso de Direito a respeito das práticas pedagógicas de seus professores têm papel importante no conhecimento que eles constroem sobre o curso, na orientação e na justificação de comportamentos, pois as práticas pedagógicas envolvem o professor, o aluno, o conhecimento, num espaço-tempo. Concordamos com Abric (1994) que há relação entre representação e comportamento, nisto reside a relevância de compreendê-las.

Os procedimentos metodológicos incluem pesquisa bibliográfica, documental e de campo e foi realizada com 45 alunos dos 9º e 10º períodos do curso de Direito de uma IES privada de Uberaba-MG. A pesquisa de campo foi realizada de forma *online*, pelo *Google Forms*, devido ao isolamento social decorrente da pandemia da COVID 19.

Diante do exposto nesta dissertação, analisando as representações sociais dos alunos do curso de Direito da respectiva IES sobre as práticas pedagógicas de seus professores, foram possíveis conclusões em alguns aspectos importantes na docência jurídica pesquisada sobre: conhecimento do conteúdo; relação professor-aluno; o sistema de avaliações utilizado; atuação dos docentes e procedimentos didáticos; e a participação do aluno.

O curso de Direito está em um momento de mudanças, pois as novas DCN foram aprovados no final de 2018, tendo as IES o prazo de dois anos para a sua implantação. Em decorrência dessa regulamentação, a IES pesquisada estava reformulando o seu PPC, quando a pesquisa foi realizada, em 2020. Constatamos que a organização do curso tende a se adequar às novas demandas que surgem no campo do Direito, assim como propõe a formação de um

profissional com sólida formação geral e humanística, com postura crítica e reflexiva, capaz de aprendizagem autônoma e dinâmica. Há ênfase na interdisciplinaridade e no aproveitamento das tecnologias digitais e nas metodologias ativas.

No que se refere à docência no curso de Direito, a maioria dos professores não tem formação pedagógica, acreditando que bastam os conteúdos específicos para ser um bom professor. Vão se constituindo professor na prática, muitas vezes repetindo o modelo que tiveram enquanto alunos. Porém, o ensinar exige formação e envolve uma aprendizagem contínua, com base no aprofundamento teórico-metodológico, na reflexão crítica, na colaboração com os pares, no trabalho coletivo, na recriação das práticas pedagógicas.

As representações sociais dos alunos corroboram essa falta de formação pedagógica dos professores, quando são instados a se manifestarem sobre as práticas pedagógicas de seus professores.

Em relação ao perfil dos participantes: as idades variam de 21 a 48 anos, com idade média de 28,6 anos; há uma leve predominância de alunos do sexo feminino; o principal motivo para a escolha do curso é o interesse por concursos públicos, seguido pelo interesse pessoal na profissão de advogado. Analisando a participação dos alunos, que descreve seu o perfil acadêmico, em sua maioria (mais de 70%) acompanham e copiam a matéria exposta pelo professor durante a aula. No entanto, também a maioria dos alunos (mais de 75%) apontou que apenas “algumas vezes” leem de novo em casa o conteúdo das aulas. Quanto a esse aspecto, é importante considerar que o arcabouço jurídico apresenta um vasto conteúdo, com leis que surgem ou são alteradas rotineiramente. Desse modo, uma matéria que foi vista no início do curso pode ter sua fundamentação legal alterada no decorrer da graduação, o que exige uma postura investigativa por parte do discente, de constante atualização. É importante que aluno de Direito saiba, independentemente de qual universidade estude, que ele deve ser o protagonista no seu campo profissional. Vale mencionar novamente que o Direito é o curso que mais forma bacharéis no País, e assim a batalha do recém formado não serão unicamente as provas realizadas durante a graduação. Por conseguinte, assim que se formar, a competição que o bacharel (ou advogado) irá enfrentar será muito maior, com concursos cada vez mais disputados, exigindo desse aluno uma atuação muito mais impositiva e investigativa, só que agora sem a ajuda e o companheirismo do seu professor.

Quanto à atuação dos docentes e os procedimentos didáticos adotados, constatamos uma crítica dos alunos em alguns pontos, como se verifica quando responderam, em sua maioria, que apenas “algumas vezes” os professores organizam bem e variam a maneira de apresentar a

matéria, ou conduzem as aulas, evitando que fiquem monótonas e cansativas. Nesse ponto, as representações sociais dos alunos quanto aos procedimentos didáticos de seus professores permitiu concluir que as aulas foram caracterizadas como “engessadas” e sem dinamismo, pois são expositivas. Isso pode estar atrelado à ausência de conhecimento pedagógico por parte dos docentes, como foi mencionado também por alunos, ao evocarem a palavra **didática**. Conseqüentemente, muitos professores assumem o ensino jurídico da mesma forma como aprenderam, sendo que muitas das vezes não questionam ou inovam suas práticas o que pode gerar aulas “cansativas”. Neste aspecto, podemos afirmar que há um descompasso entre as representações sociais dos alunos e o que está proposto nas DCN e no PPC, o que exigirá formação e empenho do corpo docente e da gestão.

Quanto ao sistema de avaliação da aprendizagem, constatamos que as representações sociais dos alunos ancoram-se e objetivam-se em sentimentos negativos, já que este foi qualificado como “arcaico” e “ultrapassado”, não preparando o aluno para provas da OAB e de concursos públicos, focando muitas vezes em provas escritas e não explorando outros métodos avaliativos, como provas orais. Além disso, os alunos, em sua maioria (78,7%), entenderam que o professor “algumas vezes” realiza uma avaliação justa, havendo queixa também quanto ao número de provas e trabalhos, tendo sido classificado como um sistema “cansativo” e “árido”. É importante reiterar que a avaliação é parte integrante do processo ensino-aprendizagem, devendo ser utilizada na construção do conhecimento, contribuindo para o desenvolvimento do aspecto crítico e argumentativo do aluno, especialmente no curso de Direito. Essa representação confirma que a avaliação da aprendizagem não tem sido para o aluno formativa, dialógica e uma oportunidade de aprendizagem. Apesar de o professor estar atrelado ao projeto pedagógico do curso (PPC), às diretrizes curriculares nacionais (DCN), às definições institucionais em relação à avaliação da aprendizagem, seria interessante um repensar sobre o sistema avaliativo adotado, diante das representações sociais construídas e do alto percentual de alunos que demonstraram insatisfação quanto ao atual sistema.

Quanto ao conhecimento do conteúdo e à relação professor-aluno, foi possível constatar que a maioria dos professores demonstra conhecimento do conteúdo jurídico ministrado, além de incentivar os alunos. Nesse ponto, é importante acrescentar também que a maioria dos professores também está disposta a responder eventuais dúvidas, dando oportunidade aos alunos de expressarem suas opiniões em sala de aula. As representações sociais dos alunos revelaram que há uma boa relação professor-aluno, sendo essa relação caracterizada por “respeito”, “amizade”, “companheirismo”, “confiança” e “interação”. Essa relação influencia

sobremaneira no processo de ensino, porém ela precisa ganhar uma dimensão de afetividade que perpassa o didático-pedagógico como elemento mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento.

Por fim, trazemos algumas recomendações/sugestões para que aquilo que foi identificado como positivo seja pontencializado e o que é negativo seja repensado, sabendo que a docência é uma atividade complexa que é contextualizada no espaço e no tempo, num dado momento social e histórico.

- 1) é de grande importância a formação pedagógica dos docentes do curso de Direito, de forma contínua e institucionalizada, para que novos métodos de ensino e de avaliação possam ser estudados, aplicados e avaliados, de modo que este conhecimento, aliado ao saber específico do professor e à boa relação professor-aluno, possa ser capaz de gerar aulas mais dinâmicas e com um rico conteúdo jurídico, já que domínio do conteúdo inegavelmente eles possuem.
- 2) Discutir formas de promover uma formação profissional que atenda às expectativas dos estudantes, mas que seja humanística, e não se restrinja à preparação para provas e concursos, de modo que tenhamos uma sociedade menos desigual
- 3) Fomentar práticas pedagógicas e atividades no curso que possam alterar as representações sociais negativas em relação à forma de organização e desenvolvimento das aulas e em relação à avaliação.

Vale enfatizar que, apesar dessa formação pedagógica dos professores não ter a força de, por si só, reestruturar o sistema de ensino jurídico, poderá melhorar o ensino e a aprendizagem, sendo capaz de gerar um novo enfoque que crie a oportunidade de romper com o pragmatismo que vigora no Direito e também com a ideia de que o professor deva ministrar as aulas da mesma forma como aprendeu na sua graduação.

O estudo realizado tem limites, as representações sociais são dinâmicas, fica a sugestão de outras pesquisas, com os alunos dos primeiros períodos e com os professores.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1. edição coordenada e revista por Alfredo Bosi; revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADAID, Felipe. Da zetética no ensino jurídico brasileiro: uma busca por uma educação crítica. **Revista online Jus**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/53313/da-zetetica-no-ensino-juridico-brasileiro-uma-busca-por-uma-educacao-critica>. Acesso em: 20 set. 2019

ABRIC, Jean Claude. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: GIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Org.). **Ensino do direito em debate** : reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. (Série pesquisa Direito GV)

AMORIM, Rosendo Freitas; QUEIROZ, Olívia Pinto de Oliveira Bayas. Estratégias de avaliação no ensino jurídico. IN: Anais do XVIII Encontro nacional do CONPEDI, 2009. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/anais/36/12_1357.pdf> Acesso em: 4 agosto. 2020.

ARAÚJO, José Carlos. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas, SP: Papirus, 1991 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

CHAVES, Reinaldo. **Aos 187 anos, cursos jurídicos terão currículo revisado ainda este ano**. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2014-ago-11/aos-187-anos-cursos-juridicos-terao-curriculo-revisado-ano>>. Acesso em 10 de setembro 2019.

CNE/MEC. **Resolução nº 9 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-ces-009-2004-09-29.pdf>.

CNE/MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CNE/MEC. Parecer CNE/CES nº 635/2018. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em 30 ago.2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro. **A teoria das representações sociais em moscovicie sua importância para a pesquisa em educação**. Portal de periódicos – UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_12. Acesso em: 27 jul. 2020.

ELLIOT, Lígia Gomes; FONTANIVE, Nilma Santos; KLEIN, Ruben. A capacitação de professores em avaliação em sala de aula: em esboço de idéias e estratégias. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 11, p. 141-147, abr./jun. 2003.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação**. São Paulo: Atlas, 2003.

FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. **A relação entre dogmática jurídica e pesquisa**. In: NOBRE, Marcos et al. **O que é pesquisa em direito?** São Paulo: Quartier Latin, 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul/dez, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREITAS FILHO, Roberto. As normas abertas e o método do ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. (Série pesquisa Direito GV)

IMBERNÓN, F. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; GATTI, Bernardete Angelina.; MIZUKAMI, Maria Graça Nicoletti; PAGOTTO, Maria Dalva Silva.; SPAZZIANI, Maria Lourdes (Orgs.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, Roberta Gurgel; SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão (Orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Capriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e criando a prática. 2 ed. Salvador: Malabares Comunicações e eventos, 2005.

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

MASETTO, Marcos. **Didática: a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD – (coleção aprender e ensinar), 1997

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a Docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, Geovana Ferreira; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

MIGALHAS. **História do Curso Jurídico de Olinda**. Disponível em: <<https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI60467,11049-Historia+do+Curso+Juridico+de+Olinda>>. Acesso em 11 de agosto 2019.

MINAYO, Maria Cecília. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v.17, n.3, p. 621-626, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S. Shulman. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v.29, n.2, 2004.

MONEBHURRUN, Nitish; et al. **O Problema na Formação do(a) Jurista enquanto Pesquisador(a)**: uma crítica aos Cursos de Direito. Rio de Janeiro: Processo, 2019.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

PESTANA Débora Regina. Ensino jurídico no Brasil: perpetuando o positivismo científico e consolidando o autoritarismo no controle penal. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 17, n.29, jul.-dez.-2007, p. 103-120.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. **Didática multidimensional**: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. Fortaleza, XVII ENDIPE 2014, Livro 4, p. 1 a 17.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **Didática teoria e pesquisa**. [2. ed.]. Araraquara [SP]: Junqueira&Marin; 2015.

PIMENTA Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santor; FUSARI, José Cerchi. Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. Disponível em:

<http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/30.%20Did%C3%A1tica%20multidimensional_%20da%20pr%C3%A1tica%20coletiva%20%C3%A0%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20princ%C3%ADpios%20articuladores.pdf> Acesso em: 20 maio 2019.

PINHO, Angela. **Vagas em direito disparam após MEC facilitar a abertura de novos cursos**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/04/vagas-em-direito-disparam-apos-mec-facilitar-a-abertura-de-novos-cursos.shtml>>. Acesso em 5 de março 2020

PPC – **Projeto Pedagógico do Curso de Direito** – IES – Modalidade presencial. 2020. (em atualização).

PUREZA, Diego Luiz Victório. A formação dos docentes universitários do curso de Direito e a pós-graduação lato sensu. **Revista online Jus**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/58475/a-formacao-dos-docentes-universitarios-do-curso-de-direito-e-a-pos-graduacao-lato-sensu>. Acesso em 31 ago. 2020.

Redação O Sul. **Brasil vive expansão acelerada de cursos de Direito**.

<http://www.osul.com.br/um-dos-paises-com-mais-advogados-no-mundo-o-brasil-vive-uma-expansao-acelerada-de-cursos-de-direito-apos-o-ministerio-da-educacao-facilitar-a-abertura-de-graduacoes-na-area/>> Acesso em 10 de setembro de 2019.

RODRIGUES, Horacio Wanderlei; CELLA, José Renato; SILVA, Jaqueline Mielke da. **Direito, Democracia e Sustentabilidade**: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito da Faculdade Meridional: Anuário 2018. Deviant, 2018.

RONCAGLIO, Sônia Maria. A relação professor-aluno na educação superior: a influência da gestão educacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2004, v.24, n. 2, p. 100-111.

SANTOS, Aline Sueli de Salles. **Os concursos públicos no campo jurídico-acadêmico brasileiro**. 322p. 2014. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília (PPGD/UnB), Brasília-DF, 2014.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SHULMAN, Lee. S.. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. 1986.

SOUZA, Marilene Proença Rabelo. VIÉGAS, Lygia de Sousa. As relações entre professores e alunos na sala de aula: algo mudou, muito permaneceu... In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, Nilda. **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

SURUBBI JUNIOR, Vicente. et al. **Tecnologias computacionais para o auxílio em pesquisa qualitativa**: Software Evoc. São Paulo: Schoba, 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.31-55.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. **Avaliação educacional: algumas contribuições teóricas para a formação de professores**. Revista Profissão Docente, Uberaba, v.8, n. 17. ago/dez. 2006.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WILSON, S.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A.E. 150 ways of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking*. Great Britain: Cassell Educational Limited, 1987. p. 104-124.

APÊNDICE A - Questionário

UNIVERSIDADE DE UBRABA
 PROPEPE - PRÓ-REITORIA DE PESQUISA,
 PÓS GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
 PPGE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
 EDUCAÇÃO

Nº

PESQUISA: “Práticas pedagógicas do professor do Curso de Direito da Uniube”

Este questionário pretende coletar informações para uma pesquisa diagnóstica que estamos realizando, com o objetivo de identificar as Representações Sociais dos alunos do último período do curso de graduação de Direito da Universidade de Uberaba - UNIUBE, sobre as práticas pedagógicas de seus professores. Os dados coletados permitirão analisar, na perspectiva dos alunos, como têm sido desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores e as possíveis implicações destas na aprendizagem universitária. Não é necessário identificar-se.

<p>A – PERFIL DO ALUNO</p> <p>SEXO _____</p> <p>IDADE _____</p> <p>POSSUI COMPUTADOR EM CASA ? _____</p> <p>VOCÊ TRABALHA? _____</p> <p>1 - QUAL O PRINCIPAL MOTIVO QUE O LEVOU A ESCOLHER O CURSO?</p> <p>A () Interesse pessoal pela profissão de advogado</p> <p>B () Interesse por concursos públicos</p> <p>C () Influência da família</p> <p>D () Resultado de teste vocacional</p> <p>E () Melhores possibilidades no mercado de trabalho</p> <p>F () Possibilidade de poder contribuir com a sociedade</p> <p>G () Possibilidade de conciliar o curso com o trabalho</p> <p>H () outro motivo .</p> <p>Especificar _____</p>	<p>2 - O QUE VOCÊ ESPERA, EM PRIMEIRO LUGAR, DE UM CURSO UNIVERSITÁRIO?</p> <p>A () Formação acadêmico-profissional para o trabalho</p> <p>B () Formação teórica, voltada para a pesquisa</p> <p>C () Formação para atividade docente</p> <p>D () Aquisição de cultura geral ampla</p>
--	---

Atividades realizadas pelo aluno: Sendo (1) nunca, (2) algumas vezes e (3) frequentemente

Com que frequência você faz as seguintes atividades: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Assiste filmes/vídeos relacionados aos conteúdos vistos em aula	(A)	(B)	(C)
2. Lê de novo em casa o conteúdo das aulas	(A)	(B)	(C)
3. Faz pesquisa em livros, artigos e periódicos sobre os temas estudados	(A)	(B)	(C)
4. Refaz questões que erra em exercícios e avaliações	(A)	(B)	(C)
5. Pesquisa na internet conteúdos vistos durante as aulas	(A)	(B)	(C)

Em sala de aula, você como aluno: Sendo (1) nunca, (2) algumas vezes e (3) frequentemente

EM SALA DE AULA: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
6. Acompanho a matéria exposta pelo professor	(A)	(B)	(C)
7. Copio a matéria apresentada	(A)	(B)	(C)
8. Fico à vontade para fazer perguntas	(A)	(B)	(C)
9. Fico perdido durante a explicação do professor	(A)	(B)	(C)
10. Discuto a avaliação realizada pelo professor	(A)	(B)	(C)
11. Realizo as atividades que o professor propõe	(A)	(B)	(C)

B – SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES

1) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a expressão em destaque: O PLANEJAMENTO DE AULA E A ESCOLHA DOS CONTEÚDOS FEITA PELO PROFESSOR

1. _____
2. _____
3. _____

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante. Justifique sua resposta.

2) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a expressão em destaque: OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS – O TIPO DE AULA DOS PROFESSORES DO MEU CURSO

1. _____

3) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a expressão em destaque: SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO MEU CURSO

1. _____
2. _____
3. _____

b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante. Justifique sua resposta.

4) Escreva 3 (três) palavras que vêm a sua mente ao ler a expressão em destaque: A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO MEU CURSO

1. _____
2. _____

<p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante. Justifique sua resposta.</p>	<p>3. _____</p> <p>b) Entre as palavras que você escreveu, assinale a que considera mais importante. Justifique sua resposta.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
---	---

CONSIDERANDO A MAIORIA DE SEUS PROFESSORES, VOCÊ PERCEBE QUE ELES: (Marque apenas UMA OPÇÃO em cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Frequentemente
1. Incentivam os alunos a melhorar	(A)	(B)	(C)
2. Estão disponíveis para esclarecer as dúvidas dos alunos	(A)	(B)	(C)
3. Dão oportunidade aos alunos para exporem opiniões nas aulas.	(A)	(B)	(C)
4. Relacionam-se bem com os alunos	(A)	(B)	(C)
5. Continuam a explicar até que todos entendam a matéria	(A)	(B)	(C)
6. Mostram interesse pelo aprendizado de todos os alunos	(A)	(B)	(C)
7. Organizam bem a apresentação das matérias	(A)	(B)	(C)
8. Realizam uma avaliação justa	(A)	(B)	(C)
9. Variam a maneira de apresentar/ expor as matérias	(A)	(B)	(C)
10. Organizam visitas técnicas, projetos, jogos ou outras atividades	(A)	(B)	(C)
11. Corrigem os exercícios que recomendam	(A)	(B)	(C)
12. Utilizam diferentes estratégias para auxiliar alunos com dificuldades	(A)	(B)	(C)
13. Procuram saber sobre os interesses dos alunos	(A)	(B)	(C)
14. Demonstram domínio da matéria que ensinam	(A)	(B)	(C)
15. Conduzem as aulas de forma a evitar que fiquem monótonas e cansativas	(A)	(B)	(C)

Obrigado pela colaboração!

APÊNDICE B - TCLE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome do participante da pesquisa: _____
RG: _____

Título do Projeto: **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO DE UMA IES DE UBERABA – MG, NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS**

Instituição proponente da pesquisa: Universidade de Uberaba.

Pesquisador responsável: Mestrando Diego Assunção Cunha

Identificação: diegoassuncao@hotmail.com – (34) 9 9929-1212.

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801 – Bairro: Universitário – CEP: 38055-500-Uberaba/MG, tel: 34-3319-8959 / e-mail: cep@uniube.br

Você aluno _____, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DO CURSO DE DIREITO DE UMA IES DE UBERABA – MG, NAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS ALUNOS**”, desenvolvida na Universidade de Uberaba, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob responsabilidade do mestrando Diego Assunção Cunha sob a orientação da Professora doutora Marilene Ribeiro Resende.

Os cursos de Direito no Brasil tem crescido em larga escala. Em contrapartida, a aprovação dos alunos no Exame de Ordem da OAB, bem como em concursos públicos, tem sido significativamente cada vez menor. Dessa forma, a presente pesquisa tem como objeto as representações sociais dos alunos acerca das práticas pedagógicas de seus professores no curso de Direito. Ainda, o objetivo é analisar como essas práticas pedagógicas influenciam na aprendizagem do aluno e, conseqüentemente, na qualidade do ensino jurídico.

Se você consentir em participar será convidado(a) a envolver-se numa pesquisa colaborativa, respondendo um questionário com questões abertas e fechadas, tendo com objeto as práticas pedagógicas dos professores do curso de Direito.

A sua participação nesta pesquisa poderá trazer-lhe benefícios indiretos e diretos, já que, por meio da manifestação sobre suas representações sociais acerca das práticas pedagógicas de seus professores, será possível conseguir subsídios para o curso, no sentido de serem propostas alternativas para melhoria das práticas pedagógicas, influenciando também na formação continuada dos professores, já que estes terão uma base do que pensam os alunos.

Você será esclarecido(a) sobre qualquer aspecto que desejar, e estará livre para dar o consentimento de

participação. No entanto, a sua recusa não lhe trará qualquer penalidade. Os pesquisadores se comprometem a assegurar o anonimato dos participantes, substituindo os seus nomes por números. Comprometem-se, ainda, a não utilizar imagens ou qualquer informação, em prejuízo das pessoas. Esclarecemos que os dados serão utilizados com fins científicos, como na elaboração de uma dissertação de mestrado, na participação em congressos e na publicação de artigos científicos.

Você poderá deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem lhe acarretar prejuízos. Salientamos, também, que a sua livre participação, fundamentada perante este Termo de Consentimento, não prevê quaisquer benefícios materiais ou financeiros ao sujeito.

Você receberá uma via deste Termo, assinada pela equipe, onde constam a identificação e os telefones dos pesquisadores, caso você queira entrar em contato com eles.

Uberaba, ____, de _____, 2020

Assinatura do participante

Diego Assunção Cunha – (34) 9 9929 1212
Pesquisador Responsável

Marilene Ribeiro Resende – (34) 3319 8811
Pesquisadora Responsável

APÊNDICE C

PLANEJAMENTO EM SALA de aula e a escolha do conteúdo feita pelo professor

IDENTI	1ª PALAVRA	2ª PALAVRA	3ª PALAVRA	JUSTIFICATIVA
1	Comprometimento	Compreensão	*Desenvolvimento	Desenvolvimento seria o que aluno consegue desenvolver no decorrer do curso/semestre
2	Facilidade	Educativo	*Prático	Prático, muitos professores enrolam muito na matéria poderiam optar pela praticidade levando a facilidade
3	*Organização	Didática	Conteúdo	Objetivo é a força motriz do sucesso pessoal e profissional
4	*Dinamismo	Clareza	Conhecimento	Dinamismo. Para que se possa absorver o conteúdo.
5	Ensino	Aprendizagem	*Desinteresse	Desinteresse - Professores desinteressados em sair da monotonia acaba desmotivando os alunos e os deixando sem ânimo para assistir as aulas.
6	Direcionamento	Lacunas	*Pragmatismo	
7	*Dinâmica	Exercício	Experiência	Dinâmica, pois torna-se muito mais fácil e agradável entender o conteúdo exposto quando o professor tem dinâmica, gosta e entende do assunto e quer nos repassar o máximo daquilo que sabe, possibilitando até um maior contato dos professores com os alunos, proporciona uma maior participação dos alunos em sala, como tirar dúvidas.
8	*Didática	Compromisso	Dedicação	Didática. O professor precisa ter uma boa didática para que o aluno se interesse pelo conteúdo e pela aula.
9	Planejamento	*Dedicação	Atenção	Dedicação, pois é muito importante para alcançar os objetivos.
10	Bem elaborado			temos conteúdos aplicados de forma incentivadora e didática.
11	Bom	*Maçante	Cansativa	Maçante - devido as aulas serem muito teóricas, por natureza do curso, deveria-se tentar sempre inovar, mostrando mais a prática e nos fazendo reflexionar mais em cada caso e matéria proposta
12	Meta	*Objetivo	Conclusão	Objetivo é a força motriz do sucesso pessoal e profissional
13	*Dedicação	Esforço	Perseverança	
14	Importante	Organização	*Relevância	Relevância, trazer conteúdo atuais para que possamos pegar exemplos práticos e entendermos como funciona.
15	Atualidade	*Prática	Teoria	
16	Estrutura	*Lógica	Dinâmica	
17	*Conteúdo	Planejamento	Atividades	Conteúdo, pois em cursos predominante teóricos como as ciências sociais aplicadas é indispensável o aprendizado do conteúdo disciplinar.
18	*Necessário	Importante	Difícil	Necessário, pois todo conteúdo ministrado por eles se faz necessário para a vida profissional.
19	Didático	Teórico	*Dinâmico	Dinâmico, a matéria tem que ser demonstrada de forma prática e fácil, sem complexidades desnecessárias
20	Diálogo	Proposta	*Dinâmica	Dinâmica, pois um planejamento na sala de aula e necessário ter uma dinâmica com os alunos, onde não é ligado tudo no automático dentro da sala, para ficar uma aula onde todos possam interagir.
21	*Dinâmico	Cansativo	Esclarecedor	
22	Foco	*Disciplina	Objetivo	Disciplina: Horário já estabelecido para estudar e outro para o lazer.
23	Didática	*Interdisciplinariedade	Infusão	Interdisciplinaridade. Não é possível desvincular a ciência jurídica das outras esferas da vivência humana, como, por exemplo, a Psicologia, Filosofia, Sociologia e Economia, para se entender os fenômenos ocorridos que o Direito deve regular, punir, impor.
24	Teoria	*Prática	Experiências	Prática, pois de fato têm sido a efetiva carência no planejamento das aulas.
25	*Coerência	Disciplina	Aplicação	
26	*Falta	Ignorado	Ruim	Falta planejamento sobre o conteúdo que será ministrado em sala. Muitas vezes sentimos que o professor ao menos planejou o conteúdo a ser aplicado. Não sabe ao menos, em que parte da matéria está.
27	*Didática	Planejamento	Foco	
28	Companheirismo	Educação	*Empatia	empatia, ninguém é obrigado a aceitar ninguém, mas e obrigado a respeitar da mesma maneira.
29	*Preparado profissional	OAB	Mercado de trabalho	PREPARO PROFISSIONAL. NÃO NECESSARIAMENTE É A MAIS IMPORTANTE NA MINHA CONCEPÇÃO, MAS

				NA DA INSTITUIÇÃO SIM. ACHO QUE, PARA ALÉM DE PROFISSIONAIS, DEVEMOS TER UMA FORMAÇÃO CRÍTICA E ACADÊMICA, COM BASE SÓLIDA EM PESQUISA.
30	Precisão	*Didática	Simplicidade	Didática, um professor que sabe transmitir a matéria com didática, com estratégia e não se limitando somente leituras complexas e referencia bibliográfica. É como um frase famosa que diz " se você não sabe passar seu conteúdo para um criança de cinco anos, então você não aprendeu a matéria".
31	*Dinâmica	Interação	Flexibilidade	Dinâmica, pois, à meu ver, é essencial aulas dinâmicas para um melhor aprendizado.
32	*Estudo	Compromisso	Dedicação	Estudo, pois o professor precisa estar atualizado e ter profundo conhecimento do conteúdo ministrado.
33	Teoria	Metodologia	*Experiências	Experiência é muito importante para que possa ser passado ao aluno casos reais, vivenciados pelos professores, as práticas por eles passadas são de extrema importância.
34	Falta organização	*Falta objetividade	Falta intensidade do tema abordado	Objetividade, haja vista que alguns professores por mais que expliquem bem, as vezes se perde durante a explicação, avançando o tema abordado.
35	*Organização	Objetivo	Planejamento	
36	Domínio do conteúdo ofertado			Domínio, o docente deve dominar o conteúdo ofertado
37	Didática	*Comprometimento	Respeito	
38	*Eficaz	Didático	Conteúdo	Eficaz, pôs o professor está sempre atualizado.
39	Produtiva	*Conteúdo claro	Organização	Conteúdo claro, assuntos atuais.
40	Conteúdo imprescindível	Conteúdo resumido	*Conteúdo com exemplos	Os exemplos nos fazem entender em quais circunstâncias aquele assunto poderá ser abordado e utilizado.
41	*Conhecimento	Didática	Exemplos	
42	Desatualizado	*Acontecer	Arcaico	Acontecer, se percebe que os professores não têm um planejamento em relação as aulas. A grande maioria pelo menos.
43	*Aprendizado	Fixação	Preparação	Aprendizado. O planejamento feito pelos professores em sala é essencial para o aprendizado dos alunos.
44	Compromisso	Interesse	*Aprendizado	Aprendizado, pois com ele conseguimos alcançar os outros objetivos com menos dificuldade.
45	*Adequada	Suficiente	Melhoria	Considero o planejamento adequado na maior parte das vezes, mas percebo a possibilidade de melhoria em alguns aspectos específicos, por exemplo, a utilização de materiais mais atuais e que tem mais proximidade com a pratica jurídica.
46	*Domínio	Interesse	Aptidão	Domínio. É importante ter domínio sobre o conteúdo ministrado.
47	Má planejamento			
48	Facilidade	Educativo	*Prático	Prático, muitos professores enrolam muito na matéria poderiam optar pela praticidade levando a facilidade

APÊNDICE D
TRATAMENTO DAS PALAVRAS – EVOC DIEGO
PLANEJAMENTO

IDENTIFICAÇÃO	PALAVRAS EM ORDEM ALFABÉTICA	
10		
36		
47		
10		
36		
47		
42	Acontecer*	Falta
45	Adequada*	Bom
25	Aplicação	Prático
43	Aprendizado*	Aprendizagem
44	Aprendizado*	Aprendizagem
5	Aprendizagem	
46	Aptidão	compromisso
42	Arcaico	Desatualizado
9	Atenção	Dedicação
17	Atividades	Conteúdo
15	Atualidade	Prática
11	Bom	
11	Cansativa	Cansativo
21	Cansativo	
4	Clareza	Dinâmico
25	Coerência*	
28	Companheirismo	respeito
1	Compreensão	Desenvolvimento
1	Comprometimento	Compromisso
37	Comprometimento*	Compromisso
44	Compromisso	
8	Compromisso	
32	Compromisso	
12	Conclusão	foco
4	Conhecimento	

41	Conhecimento*	
3	Conteúdo	
38	Conteúdo	
39	Conteúdo claro*	Conteúdo
40	Conteúdo com exemplos*	Conteúdo
40	Conteúdo imprescindível	Conteúdo
40	Conteúdo resumido	Conteúdo
17	Conteúdo*	
8	Dedicação	
32	Dedicação	
13	Dedicação*	
9	Dedicação*	
42	Desatualizado	
1	Desenvolvimento*	
5	Desinteresse*	
20	Diálogo	Dinâmico
23	Didática	
37	Didática	
3	Didática	
41	Didática	
8	Didática*	
27	Didática*	
30	Didática*	
19	Didático	Didática
38	Didático	Didática
18	Difícil	
16	Dinâmica	
7	Dinâmica*	Dinâmico
31	Dinâmica*	Dinâmico
20	Dinâmica*	Dinâmico
21	Dinâmico*	
19	Dinâmico*	
4	Dinamismo*	Dinâmico
6	Direcionamento	
25	Disciplina	

22	Disciplina*	
46	Domínio*	Conteúdo
28	Educação	Educativo
2	Educativo	
48	Educativo	
38	Eficaz*	Bom
28	Empatia*	Respeito
5	Ensino	
21	Esclarecedor	Bom
13	Esforço	Dedicação
16	Estrutura	Organização
32	Estudo*	Conteúdo
41	Exemplos	Didática
7	Exercício	Didática
7	Experiência	Experiências
24	Experiências	
33	Experiências*	
2	Facilidade	Prático
48	Facilidade	Prático
34	Falta intensidade do tema abordado	Falta
34	Falta objetividade*	Falta
34	Falta organização	Falta
26	Falta*	Falta
43	Fixação	Didática
31	Flexibilidade	Dinâmica
22	Foco	Disciplina
27	Foco	disciplina
26	Ignorado	Falta
14	Importante	
18	Importante	
23	Infusão	Didática
31	Interação	Dinâmica
23	Interdisciplinariedade*	Didática
44	Interesse	Compromisso
46	Interesse	Compromisso

6	Lacunas	Falta
16	Lógica*	Estrutura
11	Maçante*	Cansativa
45	Melhoria	Prática
29	Mercado de trabalho	Profissional
12	Meta	Foco
33	Metodologia	Prática
18	Necessário*	Importante
29	OAB	Profissional
35	Objetivo	
22	Objetivo	
12	Objetivo*	
14	Organização	
39	Organização	
3	Organização*	
35	Organização*	
13	Perseverança	
9	Planejamento	
17	Planejamento	
27	Planejamento	
35	Planejamento	
6	Pragmatismo*	Prático
15	Prática*	Prático
24	Prática*	Prático
2	Prático*	
48	Prático*	
30	Precisão	Didática
43	Preparação	Profissional
29	Preparado profissional*	Profissional
39	Produtiva	
20	Proposta	Dinâmico
14	Relevância*	Importante
37	Respeito	
26	Ruim	Falta
30	Simplicidade	

45	Suficiente	Bom
24	Teoria	
33	Teoria	
15	Teoria	
19	Teórico	Teoria